EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA

y otros escritos

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Colección dirigida por
Agustín Escolano Benito

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO ASESOR
Secretaria
Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)

Miguel Beas Miranda (Universidad de Granada)
Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid)
Narciso de Gabriel Fernández (Universidad de A Coruña)
Josep González-Agàpito (Universidad de Barcelona)
Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)
Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia)

María Esther Aguirre Lora (UNAM, México)
Jesús Alberto Echeverri (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)
Antonio Nóvoa (Universidad de Lisboa)
Gregorio Weinberg (Buenos Aires) †

Entidad colaboradora: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)

ganz1912

Manuel Bartolomé Cossío

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA

y otros escritos

Edición y estudio introductorio
de Eugenio Otero Urtaza

100 JAE JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS

BIBLIOTECA NUEVA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ganz1912

Cubierta: A. Imbert

Editan: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

© Herederos de Manuel Bartolomé Cossío, 2007
© Del estudio introductorio, Eugenio Otero Urtaza, 2007
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2007
Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es
© De la presente edición, Secretaría General Técnica del MEC
Subdirección General de Información y Publicaciones
Juan del Rosal, 14
28040 Madrid

Catálogo de publicaciones del MEC
www.mec.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

ISBN: 978-84-9742-783-8
NIPO: 651-07-038-7
Depósito Legal: 53.761-2007

Impreso en Top Printer Plus, S. L.
Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

ganz1912

INTRODUCCIÓN, *Eugenio Otero Urtaza* 11

Cossío y su contexto pedagógico 15
Ideas pedagógicas 24
Los viajes de estudio 31
Sobre los trabajos que componen este volumen 40

BIBLIOGRAFÍA 51

Obras de Manuel Bartolomé Cossío 51
Obras sobre Manuel Bartolomé Cossío 51

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA, Y OTROS ESCRITOS

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA 55

COSSÍO EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA EN BRUSELAS EN 1880 83

El Congreso Internacional de Enseñanza en Bruselas 85
¿Cómo se deben practicar las excursiones escolares? 97

DOS CARTAS DESDE BERLÍN EN 1882 109

Carta de Manuel Bartolomé Cossío a Francisco Giner de los Ríos fechada en Berlín el 16 de septiembre de 1882 111
Carta al director de *El Imparcial* el 27 de septiembre de 1882 117

EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL 121

El Museo Pedagógico de Madrid 123
Qué es un Museo Pedagógico. Dos textos inéditos 133

SITUACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN BÉLGICA 139

SOBRE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA 159

La enseñanza del arte 161
Sobre la educación estética 185
Más sobre la educación estética en Inglaterra 189

LOS PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN 193

UNA CARTA Y TRES CONFERENCIAS 215

Carta a los organizadores de un mitin de cultura en Orense, 1912 .. 217
Aniversario de la muerte de Costa, 1912 223
Problemas actuales de la educación nacional, 1913 231
El problema de la Escuela en España, 1915 239

LO QUE SON LAS MISIONES PEDAGÓGICAS 245

INTRODUCCIÓN

EUGENIO OTERO URTAZA

ganz1912

Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), es el pedagogo de referencia necesario para comprender el movimiento educativo que se desencadena en España desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876 hasta la Segunda República. Discípulo y continuador de la obra emprendida por Francisco Giner de los Ríos, director del Museo Pedagógico en 1883, primer catedrático de pedagogía de la universidad española en 1904, consejero de instrucción pública en 1921, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas en 1931, es sin duda un educador emblemático por sus circunstancias vitales y las contribuciones intelectuales que aportó a un extraordinario proyecto de educación, vívido y audaz, que está muy presente en ese período histórico. Porque Cossío fue quien animó la escuela primaria que se creó en la propia ILE en 1878, quien le insufló las ideas pedagógicas que convirtieron aquella experiencia en una singularidad que se enfrentaba en España a unos usos escolares que estampaban doctrinas y enseñaban a leer, escribir y contar, pero no a pensar en libertad, y a que los niños aprendiesen a ser autónomos y con espíritu libre.

Persona que ejerció su influencia a través de la palabra, fue siempre muy reacio a dejar por escrito sus ideas pedagógicas. Era muy persuasivo y sabía seducir a quienes le escuchaban. Juan Ramón Jiménez decía que «hablando él, un jardín se mueve al viento, la tierra olea bajo nosotros, como un mar sólido, y somos todos marineros del entusiasmo». Cuando después de una larga conversación con alguno de sus discípulos, éste le animaba a redactar lo que

acababa de decirle, solía contestar con un «pero si ya se lo he dicho a vd.» o comentaba que no hacía otra cosa que repetir ideas que habían sido escritas por autores extranjeros a los que solía remitir a su interlocutor. Administraba lo que él mismo llegó a denominar «el santo sacramento de la palabra»; le gustaba debatir y comentar en círculos reducidos, «con poco público y gente conocida» como respondió en una ocasión a la solicitud de una conferencia, porque creía que en aquel ámbito se podía conversar con confianza y libertad de espíritu, e ilustrar a quien iba en busca de un consejo o una idea. Generalmente escribía cuando estaba apremiado por las circunstancias, y, en menor medida, porque le entusiasmaba una acción concreta en la que participaba activamente, como fue el espléndido relato que realizó de la primera colonia escolar del Museo Pedagógico que organizó en 1887, o los textos que escribió para el Patronato de Misiones Pedagógicas, de los que hemos elegido uno muy representativo para esta selección.

En consecuencia, no ha dejado mucha obra escrita y desde luego no realizó una sistematización de su pensamiento educativo en una obra cardinal de referencia, y hay que buscar sus ideas entre los chispazos que producen sus artículos, informes o conferencias que, en conjunto, poseen una gran luminosidad, y una originalidad y robustez intelectual difícil de encontrar en otros autores de su generación, incluidos los más relevantes pedagogos europeos con los que se relacionaba. Más que un reformador al uso motivado por convicciones doctrinales y políticas o los problemas escolares de su tiempo, movía a Cossío un ideal del saber vivir, de gozar con la vida como principio rector de una pedagogía que se sustentaba en vivificar el pensamiento, en fomentar la capacidad de las personas para poder desarrollar sus ideales y que pudiesen llegar a obrar como pensaban, y no a tener que constreñirse a exigencias sociales rígidas.

Tenía una mirada sobre las cosas y las personas que había construido gozando con la contemplación del paisaje y sabiendo ver la pintura. Era un pensador muy reflexivo, atento a cuanto ocurría a su alrededor. Recogió ciertamente muchas ideas de otros países, pero supo darles un carácter personal y las llevó él mismo a la práctica, conjugando un pensamiento pedagógico de idiosincrasia inconfundible (y simultáneamente conectado a un movimiento educativo de alcance mundial), con su quehacer cotidiano como maestro. No es una circunstancia excepcional; podemos encontrar a otros

educadores destacados de aquellos años que fueron maestros y escribieron sobre su experiencia pedagógica, pero sería difícil encontrar otro caso de maestro que llegando a catedrático universitario siguiese atendiendo a los niños de una escuela primaria en el día a día, y que además considerase que ese trabajo tenía la misma dignidad, y acaso más dificultad, que el de la cátedra. Hay una emoción intensa en todo lo que escribe. Una persona que consideraba que la educación era una obra de arte no podía menos que decirlo con la pasión de quien hace conforme lo que piensa, porque si alguna cualidad le concedieron sus discípulos sobre otras era la de su autenticidad. Xirau decía que para Cossío la educación «es una realidad viva y activa que se funda en la naturaleza y se eleva a arte», y afirmaba que una vida que merecía ser vivida tenía que aspirar a convertirse en una obra de arte.

Cossío y su contexto pedagógico

Manuel Bartolomé Cossío nació en Haro (La Rioja) el 22 de febrero de 1857. Hijo del juez Patricio Bartolomé vivió de niño en diversos pueblos de Castilla. Estudió la segunda enseñanza en el colegio de sacerdotes seglares de El Escorial desde el 8 de septiembre de 1868 hasta el 17 de mayo de 1871, cuatro días después de que falleciese su padre en Aranda de Duero. Se graduó en el Instituto de Ávila el 2 de junio, e inició al curso siguiente los estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid, teniendo como condiscípulos a Clarín, Menéndez Pelayo y Joaquín Costa. Vivía entonces acompañado de su madre, Natalia Cossío, y de sus amigos Alexandre Rey Colaço, Germán Flórez y Guillermo Coll y Cifré (después Cifré de Colonia), y con ellos compartió los cambios vertiginosos que sucedieron en España entre 1868 y 1874, asistiendo a los debates políticos y a las transformaciones sociales que hicieron surgir unos modos de pensamiento que chocaban fuertemente con el poder de la Iglesia y los intereses de una oligarquía agraria alejada del pensamiento ilustrado y la civilidad democrática. En una ocasión, Costa le invitó a asistir a una conferencia dominical de Francisco Giner de los Ríos. «He aquí una fuerza que es necesario explotar», le dijo Costa a Giner al presentarlo. Con la restauración de la monarquía en 1875, Alejandro Pidal ministro de Fomento del primer Gobierno conservador de Cánovas del Castillo

quiso impedir, como ya había hecho en 1867, que se propagasen doctrinas contrarias a los dogmas de la fe católica en la universidad, suscitándose la segunda cuestión universitaria y la expulsión de los catedráticos disidentes que finalmente fundaron la ILE en 1876, bajo el aliento e inspiración de Francisco Giner.

La inauguración se realizó el 29 de octubre con un discurso de Laureano Figuerola, el primer presidente de la ILE, en el que reiteró que era «completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia y la independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que no sea la propia conciencia del profesor». Cossío asistía a las primeras clases que se impartían en el establecimiento cuando falleció su madre el 15 de noviembre. Este hecho y el fallecimiento de su única hermana le hacen vivir días de soledad y profunda amargura que le alejan de Madrid. La marcha inesperada y sin aviso hizo dudar a Giner del sentido de responsabilidad de aquel joven que con tanto interés acudía a sus clases. El malentendido se disipó cuando meses después se encontraron en un camino de Cabuérniga (Cantabria): Giner estaba pasando unos días en casa de su amigo Augusto González de Linares, mientras que Cossío estaba alojado en la casa de su tía Soledad en Tudanca, arreglando algunos asuntos de testamentaría. Hubo las explicaciones pertinentes y fue el comienzo de una armonía de ideales e inteligencia entre ambos que nos abren a un período fecundo y fascinante de la historia de la cultura española.

Durante estos años termina su formación siguiendo estudios de doctorado en Filosofía y Letras y en la Escuela Superior de Diplomática, de la que acabaría siendo profesor en 1881 sustituyendo a Juan Facundo Riaño, cuando este último fue nombrado Director General de Instrucción Pública. Pero ya desde el primer momento participó en la vida de la ILE, primero como alumno y en seguida como profesor. Después del primer ensayo de los estudios superiores con los que abrió el establecimiento que quisieron emular a la Universidad Libre de Bruselas, Giner se dio cuenta que era imposible cambiar la mentalidad de la juventud si no se partía de unos hábitos distintos desde la infancia, y por ello creó la escuela primaria y de párvulos en 1878 que, con la reincorporación a las universidades, por el primer Gobierno liberal de Sagasta en 1881, de los catedráticos expulsados, hizo que todo el esfuerzo institucionista se concentra-

se en organizar un centro que aunaría la enseñanza primaria y secundaria en un mismo período de formación. Una experiencia que fue realmente innovadora, que aún recogiendo algunas ideas que se estaban ensayando en otros países, fueron aplicadas rompiendo radicalmente con los programas oficiales y estrenaban en España una concepción que proponía una educación común y básica para todos los jóvenes, independientemente del sexo, raza, religión u origen social, ensayando un modelo en el que la formación se abría a todos los saberes mediante la observación activa, la reflexión y la educación del carácter moral; y pronto encontraron que los juegos deportivos, la actividad al aire libre y las excursiones eran el mejor medio para alcanzar sus fines.

Giner quería que aquella escuela que acababa de crear se constituyese en modelo para las reformas que deseaba introducir en todo el sistema de instrucción pública, y por ello mandó a Cossío a estudiar a la Universidad de Bolonia en el curso 1879-1880, como becario del Colegio de San Clemente de los Españoles fundado por el cardenal Albornoz en 1364. Fue el primer viaje al extranjero de los muchos que realizaría hasta la última ocasión en que saldría de España, en 1931. Permaneció en esta primera ocasión nueve meses fuera, y además de recorrer Italia, atravesó Los Alpes suizos que le impresionaron vivamente y que con seguridad le hizo revivir el viaje a pie que por aquellos mismos parajes había hecho Rousseau; visitó París donde regresó al ambiente institucionista al encontrarse allí con Salvador Calderón, Augusto Lledó, Mateo Obrador y Guillermo Cifré y finalmente, el 20 de agosto de 1880, llegó a Bruselas para participar en el Congreso Internacional de Enseñanza que organizaba la *Ligue de l'Enseignement* belga. En 1882, ganó la cátedra de Historia de las Bellas Artes de la Escuela de Barcelona, pero a continuación se presentó a las oposiciones a la dirección del Museo Pedagógico, plaza que ganó en diciembre de 1883. Fue también en 1882 cuando se celebró el Congreso Nacional Pedagógico, cuyo resultado, en el que muchos maestros se mostraron contrarios a las ideas institucionistas, hizo que se concentrasen en una labor callada y eficaz, probando sus principios y procedimientos pedagógicos, antes de volcarse en una difusión pública de los mismos. Cossío participó en este Congreso con un discurso en el que defendió vivamente la labor de los maestros rurales, pidiendo que se mandasen a estas escuelas «no sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio, en vocación», porque era

necesario darles un prestigio real y efectivo ante la sociedad y los propios campesinos.

En 1885, leyó su tesis doctoral sobre el *Timeo* de Platón, y desde ese año hasta 1892, en que se celebraría el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, se sumergió en la actividad del Museo, escribiendo informes, organizando una alta formación para los maestros al margen de las escuelas normales, estableciendo contactos con el extranjero y viajando a diversos países para participar en reuniones en las que se debatían los cambios que se estaban introduciendo en la enseñanza. Los informes que realizó sobre la reforma de las escuelas normales y la memoria de la primera colonia escolar son sus escritos más fundamentales en este período y contrastan con la flojedad de su intervención en el congreso de 1892, en el que participó con una encuesta que había realizado a diversas personalidades europeas sobre los exámenes.

La realización de la primera colonia escolar es un buen ejemplo de cómo llevaba a la práctica sus ideas y cómo pensaba que debía introducirse una mejora en el sistema educativo. El movimiento de colonias escolares había sido creado por el pastor protestante suizo Hermann Walter Bion (1830-1909) en 1876. Conoció en alguno de sus primeros viajes la obra de Bion, y como director del Museo Pedagógico organizó la primera colonia española en San Vicente de la Barquera (Cantabria) durante el mes de julio de 1887, en la que participaron 18 niños de las escuelas de Madrid. Al año siguiente, el Museo Pedagógico publicó la memoria y de inmediato Cossío presentó la experiencia en el primer Congreso Internacional de Colonias Escolares de Vacaciones en Zúrich. Se había basado mucho en la experiencia francesa que había puesto en marcha Edmond Cottinet (1824-1895), quien había publicado un *rapport* en 1883. Cossío había desarrollado su idea de que los colonos redactasen un diario. «Observar por sí, redactar por sí, escribir por sí, lejos de la inspiración ajena, —*dice*— es la primera necesidad de nuestros alumnos, en todos los grados de la enseñanza; porque la propia observación, la propia reflexión, el propio trabajo, en suma, son las cualidades intelectuales que aparecen más atrofiadas en los niños españoles y de ahí en todo nuestro carácter nacional». Cottinet, que asistía al congreso, escuchó con atención el relato que hacía aquel joven profesor español y al terminar la disertación se levantó y le felicitó, diciéndole que sus instrucciones se las devolvía «con auténtica usura» y que su informe era el más fuerte de todos los que se habían presentado.

El 25 de agosto de 1893 se casó con Carmen López Cortón y en los años posteriores su producción bibliográfica es escasa. En 1897 publicaría su obra más densa en cuanto a investigación pedagógica se refiere, *La enseñanza primaria en España,* un libro en el que por primera vez se reúnen un conjunto de fuentes y datos valiosos que permiten tanto conocer la evolución de la escolaridad como su estado en el momento en que escribía el libro. Revisado y ampliado por Lorenzo Luzuriaga en 1915, es una obra pensada como guía, para quienes quieran orientarse en esta materia, y aún hoy sigue siendo referencia para los estudiosos de la historia de la escuela primaria y los maestros en España. En 1897 fue también el año en que impartió el curso en el Ateneo de Madrid titulado, «Problemas contemporáneos en la ciencia de la educación», y no será hasta 1905, cuando pronuncie la conferencia de Bilbao que abre este libro. Antes, en 1904, ha sido nombrado catedrático de Pedagogía superior en el doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, y hasta 1932, que se creó la sección de pedagogía en dicha Facultad, fue el único espacio universitario en que se cultivó la pedagogía en España.

El 11 de enero de 1907 un real decreto creó la Junta para Ampliación de Estudios. Suele asociarse este organismo con el despegue de una importante política científica en España, pero junto al Museo Pedagógico es la otra fundación pública que resulta esencial para comprender la influencia que los institucionistas ejercerán en la cultura de los maestros durante las primeras décadas del siglo XX. En el preámbulo del decreto se decía que además de los aprendizajes directos que los pensionados iban a recoger en sus viajes al extranjero, sacarían «provecho de la comunicación constante y viva con una juventud llena de ideal y de entusiasmos; de la influencia del ejemplo y el ambiente; de la observación directa e íntimo roce con sociedades disciplinadas y cultas; de la vida dentro de instituciones sociales para nosotros desconocidas, y del ensanchamiento en suma, del espíritu, que tanto influye en el concepto total de la vida». La creación de la Junta representa el comienzo del período de mayor influencia institucionista en la política educativa de la Restauración, que alcanzaría su techo con la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza en 1911, que ocuparía Rafael Altamira. Los vocales de la Junta tenían una procedencia heterogénea, ya que se quería sustraer su actividad a los vaivenes de la política partidista, pero el influjo de los discípulos de Giner en ella es bien

manifiesto, empezando por su secretario, y auténtico artífice del organismo, José Castillejo.

En 1910 se abrió la Residencia de Estudiantes. Se culminaba así un deseo de Giner, que quería ver reunidos en un espacio enaltecido a los jóvenes valiosos que estaban dispersos por España. Cossío empezaría a pasar allí muchas tardes para saludar a los invitados extranjeros o charlar con sus amigos y discípulos como Juan Ramón Jiménez, Castillejo o Santullano. Solía incluso acompañar a algunos de los huéspedes ilustres a visitar Toledo, como fue el caso de Einstein o Howard Carter. La Residencia estaba dirigida por su yerno Alberto Jiménez Fraud, casado con su hija Natalia en 1917, quien había aceptado la invitación de Giner para desarrollar la empresa. Alberto Jiménez fue capaz de crear un ambiente intelectual rico y denso, y convirtió pronto a la Residencia en un lugar que algunos visitantes distinguidos, a partir de 1918, empezaron a denominar como «un oasis en medio de un desierto», porque era un lugar en el que, como decía Cambó, tenían «repercusión las vibraciones de la vida universal, donde no se vive en ese alejamiento total y letal de la vida del mundo». La Residencia se fue convirtiendo en un recinto en el que se aunó la cultura literaria, y más especialmente la poética, con la cultura científica más avanzada. Y así junto a los poetas de la Generación del 27, estaban allí trabajando en sus laboratorios algunos de nuestros mejores científicos como Cajal, Negrín, Pío del Río Hortega, Paulino Suárez o un joven Severo Ochoa.

Tras la muerte de Giner el 18 de febrero de 1915, Cossío quedó como el referente del proyecto institucionista, cuyas bases pedagógicas definitivas habían aparecido en el prospecto que anunciaba sus programa de estudios y organización interna de 1908. El texto, aunque es una creación colectiva, es suyo en su redacción final; y el ideario institucionista, fruto de debates y la experiencia de treinta años, quedaba fijado en aquellos presupuestos, sin que posteriormente sufriera otras rectificaciones. Tuvo algunas dudas sobre si tenía sentido continuar manteniendo aquella pequeña escuela, pero finalmente consideró que en España aún faltaban muchas cosas por cambiar en su sistema de instrucción pública y en aquellos años empezó a ser consciente de que los desastres coloniales y las guerras entre las potencias europeas, aconsejaban mostrar un modelo distinto de escuela. Además empezaban a frecuentarla los hijos de los primeros institucionistas, mientras que

los jóvenes que habían formado en las primeras promociones entre 1878 y 1898, empezaban a participar en la vida pública y política. Antiguos alumnos suyos como Antonio Machado, Julián Besteiro, los hermanos Domingo y Francisco Barnés o Luis de la Peña empezaban a despuntar en la poesía, la política y la investigación científica.

Por un decreto del 10 de mayo de 1918 se creó el Instituto-Escuela. Por primera vez, las ideas pedagógicas institucionistas tuvieron una proyección pública oficial. El artículo primero establecía que estaría bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de Estudios, lo que suponía que esta administraba su presupuesto, intervenía en la admisión de alumnos y organizaba la vida interna del establecimiento, incluida la distribución de las materias y los métodos docentes a emplear. El decreto también autorizaba al Instituto-Escuela a ser un centro de formación de los aspirantes al profesorado de educación secundaria, apuntando a un modelo que exigía plena dedicación y un esfuerzo intelectual y pedagógico intenso. Aunque este régimen especial, molestó a muchos profesores de otros institutos, el Instituto-Escuela fue, como recuerda Luzuriaga, «Un centro de educación en el que se introdujeron las ideas pedagógicas defendidas por la Institución en el sentido de atender a la educación integral de sus alumnos», y lo considera como «una de las mejores escuelas de ensayo y reforma de Europa».

Al cumplirse cincuenta años de la creación de la ILE, en 1926, se editó un folleto en el que se recordaba que aquella casa nunca «se había sentido llevada a encender la discordia», porque defendía la libertad intangible para todos, cada día «con más ansias de universalidad humana», pero también enraizada con la madre tierra, encontrando en los versos latinos del Cantar de Roncesvalles, la mejor expresión simbólica de sus aspiraciones:

Porta patet omnibus, infirmis et sanis
Non solum catholicis, verum et paganis,
Judeis, hereticis, otiosis, vanis,
Et, ut dicam breviter, bonis et profanis.

Cossío puso esta leyenda en el dintel de la puerta de la ILE, en un tiempo inclemente para ellos, pues la Dictadura de Primo de Rivera estaba efectuando una persecución, incruenta en sus consecuencias, de las ideas institucionistas y trataba de borrar, en la medida en que

le era posible, su influencia entre el profesorado público. Había sido nombrado consejero de instrucción pública en 1921, por su cargo de director del Museo Pedagógico, y desde esa responsabilidad, en una posición en la que siempre estuvo en minoría, trató de que su protesta mansa fuese escuchada en aquel organismo. Nada más incorporarse, le encomendaron un informe sobre la reforma de la sección de Químicas en la Facultad de Ciencias de Madrid. El 9 de noviembre de 1922, presentó los resultados en la comisión permanente del Consejo, y en su proyecto de reforma pedía más asignaturas optativas, así como la derogación de un precepto que hacía obligatorio el desenvolvimiento íntegro de los programas. «Dicho precepto, —*dice*— contrario al espíritu científico de la enseñanza universitaria, así como a la consiguiente libertad que el profesor debe tener para el desarrollo de su acción pedagógica en aquel grado, simboliza con demasiado acento un régimen incompatible con la idea universitaria de estudios superiores y con la idea científica de estudios desinteresados».

En las reuniones del Consejo tuvo varios incidentes verbales con el jesuita Ricardo Ruiz Amado, quien nada más ingresar en el organismo presentó un voto particular pidiendo la disolución de la Junta para Ampliación de Estudios. Durante los primeros meses de 1924 hubo un vivo debate sobre la reforma de la enseñanza secundaria y ante la oposición que provocaba entre la mayoría de los consejeros el contenido de sus enmiendas, llegó un momento en que se negó a que fuesen discutidas o votadas, sólo pedía que fuesen añadidas como expresión de su pensamiento particular. El 15 de febrero presentó una enmienda, en un debate sobre la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en la escuela, en la que decía:

> Que no habrá enseñanza confesional de ninguna doctrina religiosa, por ser este asunto exclusivo de las familias y de las respectivas iglesias. Que declararla obligatoria sería atentar a la libertad de conciencia. Hacerla voluntaria contribuiría impíamente a anticipar divisiones malsanas en el pacífico reino de la infancia. Que de la naturaleza y sentido de la religión se trataría en la enseñanza de la Filosofía. Y que en el de la Historia, se hablará a la correspondiente a cada una de las religiones superiores, y muy especialmente de la cristiana. Que en cuanto a la educación general religiosa, sin carácter confesional, no es objeto de enseñanza: Procede del espíritu religioso de los maestros, sean cualesquiera sus creencias. Y sólo este espíritu, infundido en las palabras y en las obras de cada día, es él capaz de fecundar religiosamente la vida entera de la escuela.

El 22 de febrero de 1929 fue jubilado de todas sus responsabilidades oficiales, la cátedra, la dirección del Museo Pedagógico y el Consejo de Instrucción Pública. Muchos de sus amigos pensaron que al quedar liberado de los cargos oficiales, dedicaría su tiempo a escribir. Creían que era muy necesario recoger todo aquel caudal de ideas que generosamente iba esparciendo en conversaciones. Pero lo primero que hizo fue irse a París en automóvil en compañía de un antiguo discípulo, Jerónimo Vida. Fue la última vez que salió de España por placer. A su regreso, no lograron convencerle para que escribiese un libro que sintetizase su pensamiento pedagógico y un grupo de discípulos finalmente reunió algunos de sus trabajos en un volumen que se editó bajo el título *De su jornada*. En los primeros días de abril de 1931 estaba en un hospital de Ginebra tratándose un proceso tuberculoso pulmonar que arrastraba desde hacía muchos años. Allí le llegó la noticia de que se había proclamado la República. Volvió a escape para vivir los acontecimientos. Nada más bajarse del tren le estaban esperando Domingo Barnés y Luis Álvarez Santullano, dos de sus discípulos más cercanos, ya que Barnés le había sucedido en la dirección del Museo Pedagógico y Santullano seguía adscrito a la secretaría de la Junta para Ampliación de Estudios, donde había organizado el Patronato de Estudiantes y con su esposa, María Brzezicka, dirigía la sección de niños de la Residencia de Estudiantes. Le presentaron el borrador que creaba el Patronato de las Misiones Pedagógicas pidiéndole que aceptara la presidencia del mismo; después de leer el texto dio su aprobación y desde ese momento, decía Santullano, no dejó de pensar en cómo desarrollar sus ideas, «de elaborar el doctrinario, de aplicar su atención generosa a cada detalle».

En aquellos momentos, Cossío representaba la esencia de lo que aspiraba ser la República y varios políticos, encabezados por Lerroux, le pidieron que aceptase la presidencia; una proposición que llegó a reiterarle el propio Azaña. Se negó porque a su edad avanzada se unía una personalidad y trayectoria intelectual, que encarnaba a todas las tendencias que habían hecho posible al nuevo régimen pero que, al mismo tiempo, no estaba adherido a ninguna de ellas. No obstante, todos los republicanos se unieron para que fuese candidato a las Cortes, nada más y nada menos que en pugna con José Antonio Primo de Rivera. Ganó el escaño con amplia diferencia, pero no llegó a tomar posesión por su salud precaria. Dedicó así todos los esfuerzos de los últimos años de su vida a

orientar las Misiones Pedagógicas, a diseñar sus actividades y a hablar con los jóvenes que iban por los pueblos y aldeas, con quienes departía largas horas escuchando sus relatos. En el éxito de las Misiones Pedagógicas tenía puestas sus esperanzas sobre el futuro de la República cuando falleció en la madrugada del 1 de septiembre de 1935, en una casa que pertenecía a la familia de Antonio Marsá en Collado Mediano, en la falda de la Sierra del Guadarrama.

IDEAS PEDAGÓGICAS

Las principales ideas pedagógicas de Cossío están condensadas en las bases del programa institucionista de 1908 al que nos hemos referido. Es un texto que refleja muy fielmente su anhelo más ferviente: formar personas libres, armoniosas en el conjunto de sus facultades, capaces de formar su propio pensamiento y gobernar con sustantividad sus propias vidas. En estas bases pedagógicas puede leerse:

> Sí le importa [a la Institución Libre de Enseñanza] forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura española.

Para lograrlo pedía Cossío trabajo intelectual sobrio e intenso,

> juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación de premios y castigos y de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra.

Luis Santullano y Ángel Llorca saludan a Cossío en Bustarviejo (Madrid), el 15 de mayo de 1935, durante la celebración del tercer aniversario de la primera salida realizada por el Teatro y Coro del Pueblo de las Misiones Pedagógicas (Archivo de la Residencia de Estudiantes).

La ILE fue el primer colegio en España en practicar la coeducación, y desterrar el libro de texto como «fuente capital de cultura»; y las lecciones de memoria, por creer que todo ello «contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo en clase». También introdujo los trabajos manuales que extendieron a la segunda enseñanza y montaron un gabinete para las ciencias naturales con la ayuda de José Mcpherson. Pero lo que ciertamente dio a la ILE más singularidad en su trabajo diario fue su práctica incansable de las excursiones escolares, particularmente las que se hacían en el medio natural, cuestión que con los años se convirtió en la primera base del programa de estudios:

> Lo que en ellas se aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que solo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos.

A pesar de la originalidad del proyecto educativo institucionista, Cossío insistía mucho en que se inspiraba en el ejemplo de otros países más cultos, y que no había hecho en principio más que aplicar y propagar ideas y procedimientos adoptados por otros pueblos «que dirigían la cultura universal». De ahí la inevitable acusación de extranjerismo que a veces acompañó a las actividades que se difundían desde aquella *casa,* y hubo no ya de verse enfrentada a la Iglesia Católica y a los conservadores, sino a todo un pensamiento castizo que veía en ellos a un grupo extravagante que cuestionaba los valores y las esencias de una tradición inmutable de la «españolidad», de un atavismo milenario que nos distinguía como pueblo. Desde un primer momento el quehacer institucionista produjo interés en otros países, precisamente porque quienes visitaban aquella pequeña escuela de Madrid veían en ella muchas particularidades dentro de una identidad común a la educación liberal, tal como se

entendía esta educación en el espíritu froebeliano. No es poco que de ella se ocupara el informe de la Legación británica en 1880, el periódico londinense *The Times* en 1884, el Bureau de Educación de Washington en 1885, la *Revue Pédagogique* de París en 1886 y 1890 y la *Revue Pédagogique Belge* en 1894, por citar las referencias conocidas en el siglo XIX.

El primer trabajo pedagógico de Cossío, «El arte de saber ver», data de 1879. Es un texto en el que examina ya dos temas fundamentales de la pedagogía que se estaba desarrollando en aquellos años: el método, porque resultaba «relativamente secundario lo que el alumno ha de aprender, al lado de la manera en como debe aprenderlo»; y en segundo lugar, la idea de que era necesario aplicar el mismo método a todos los grados de enseñanza, y que por lo tanto había que suprimir el límite entre la primera y la segunda enseñanza porque ambas «forman un período de la educación del hombre, en el que éste debe adquirir toda la cultura necesaria, como tal, para producir bien su vida, en el pleno desarrollo de sus facultades». No se refiere al método como «la técnica minuciosa que debe aplicar el maestro para conseguir el fin propuesto», por el contrario, como recuerda Xirau, sentía un gran desdén por las panaceas metodológicas y creía que la actividad educadora es esencialmente inspiración y amor, y ponía en la actitud y disposición del maestro y muy especialmente en su carácter, cultura e ideales la fuerza de la acción educadora. Son ideas que se van a desarrollar visiblemente en la ILE, que romperá con los programas oficiales en 1882, uniendo la primera enseñanza con la segunda y creando un sistema de secciones desde párvulos hasta que el alumno tenía edad de entrar en la universidad, que rompía las reglas establecidas de organización de los cursos.

Fue también en 1882 cuando Cossío pronunció su discurso en el Congreso Nacional Pedagógico que es llave para comprender las acciones de reforma que emprenderá posteriormente. Además de defender la labor que hacían los maestros rurales, elogió a la enseñanza cíclica porque «todas las enseñanzas deben comenzar en la escuela de párvulos y todas continuar a la par y progresivamente hasta que el alumno deje la escuela», y respaldó que el niño investigase y crease por sí, elogiando el uso de los trabajos manuales y los ejercicios practicados en el *Kindergarten,* tema que desarrollaría en un artículo que nunca llegó a concluir, publicado en 1883. Cronológicamente el siguiente texto en que expresaría ideas de fuerte

impacto pedagógico está escrito en 1884 y con frecuencia ha pasado desapercibido: «La educación tradicional bajo el punto de vista práctico.» Es la mejor crítica hacia la escuela tradicional que se hizo nunca en España. «La antigua educación —dice— abandona el aspecto práctico, hasta el punto, y es notable, de que, otorgando una importancia exclusiva al pensamiento, a todo enseña al niño menos a pensar.»

Durante toda su vida Cossío quiso transmitir la idea de que la educación enseñaba fundamentalmente a vivir en plenitud, a desarrollar la vida conforme a los ideales de vida que cada persona se proponía; por ello insistía en que no había que enseñar ningún ideal hecho sino ayudar a los niños a crearse los suyos propios, a ser en definitiva libres y no sometidos a los modelos estereotipados que el adulto le presentaba. Decía que la escuela era un lugar de trabajo libre al que todos y todas tienen derecho, donde el espíritu crece y florece gracias al *ocio* que es lo que realmente significa escuela en griego; que permite «jugar», es decir recrearse y gozar con el estudio, y así llega a afirmar con rotundidad en su madurez:

> Porque el juego es aquella única esfera de la actividad que a nada útil conduce; aquella en que todo el producto se resuelve en placer, y aquella en la cual, necesariamente, si falta la libertad, falta la esencia. Y eso mismo ocurre en la escuela cuya naturaleza es juego, puro juego del espíritu. Sin libertad no existe. Libertad de pensamiento para buscar por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir, para contemplar lo bello y purificarse en su casto goce: juego amoroso; libertad de querer para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario.

En Cossío se unían las dos grandes corrientes pedagógicas reformadoras que se estaban abriendo camino en Europa a principios del siglo XX: la Escuela Nueva y la Escuela Unificada. Ambos ideales están ya en germen en su primer artículo de 1879, y lo que hace a lo largo de su vida es incidir en las consecuencias que se infieren de esos principios. Si la enseñanza se rige por el principio de actividad, el sujeto debe poder conocer el objeto mediante su propio dinamismo, por su capacidad de hacer y pensar; de hacer con las manos lo que su mente quiere representar ante la intuición del mundo; de ahí todo la aplicación que hizo del principio a varios ámbitos de conocimiento como los trabajos manuales, el dibujo, la geografía, la historia o el arte, cuyos elementos había que tomarlos allí donde se

hallaban (lo que provocó ese afán excursionista) y luego, como si el aula fuese el gabinete del sabio, ordenar ahí lo que el alumno aprende fuera de ella. Por otra parte este principio de actividad no es puramente instructivo, sino que, siguiendo el pensamiento de Froebel, tenía que formar el pensamiento y la voluntad. El juego llevaba al trabajo bien hecho pero también al ciudadano responsable que es capaz de actuar en la vida con su propio pensamiento. Sostenía que este principio abrazaba a todos los grados de la enseñanza, que no podía detenerse en procesos de estampación o instrucción, sino que necesariamente debía desembocar en una educación genuina.

La educación afecta a los aspectos volitivos de las personas: no es una cuestión de lo que se conoce, sino de lo que se hace. Cossío estimaba que la enseñanza no era otra cosa que activar la función reflexiva, en la que incluía la formación del carácter y de la voluntad. Aspectos que están en la entraña de las actividades físicas que se desenvolvían en la ILE; porque activaban cualidades más intangibles, y así encontraron pronto que juegos deportivos al aire libre y excursiones descubrían la idiosincrasia de cada alumno y dejaban una huella persistente que iba puliendo los caracteres. Afirmaba que la enseñanza tenía que ser siempre educadora, porque la vida debía desenvolverse conforme a lo que uno pensaba, ya que sin elementos reflexivos no existía vitalidad en la acción educadora y el pensamiento se volvía inerte y mecánico. Desde 1880, recordaba que la ILE «no quiere instruir, sí educar», y para ello creía necesario cultivar no sólo el desarrollo enciclopédico de las cualidades racionales, sino también la cultura del pensamiento y la formación del carácter moral, porque no llegaba con que los alumnos tuviesen «mejor espíritu», sino saber desarrollar su vida con armonía y conducirse con «hombría de bien», es decir, con entereza y honradez.

No creía simplemente que el pensamiento nos ponía en relación con las cosas, sino que la actividad de pensar alcanzaba a la realidad profunda de las personas, porque la realidad para él no eran las cosas, sino el hombre mismo dando forma a su vida, vivificando las acciones que no podían ser rutinarias, lo cual tenía que hacerse con autenticidad; porque la vida para ser plena tenía que ser dichosa, y de aquí deriva la finalidad de todo saber: el puro juego contemplativo, el paraíso de lo inútil que reivindicaba con las Misiones Pedagógicas, porque saber es gozar, y sobre todo poder vivir gozosamente. Las personas antes que comer, decía Cossío contra la

máxima de Spencer, necesitan divertirse; y ya entrado el siglo XX, en 1915, mantendría el derecho de todos al ocio, al placer de contemplar y recrearnos en las cosas por ellas mismas, no por necesidades perentorias.

Pensaba así que la escuela era un proceso liberador de la persona, no un mecanismo subalterno de selección social: «Escuela de liberación —dice *en 1927*— por el pensar y el sentir y el querer puros; por el hacer, sí; por el hacer gratuito y desinteresado, hacer ocioso que la vida cruel nunca otorga. Hacer donde se aprende el trabajo a que todo hombre aspira, aquel que daríamos gratis; aquel en que la energía productora, por dolorosa que sea, se resuelve en placer, como en el juego. El hombre que no llegue a alcanzarlo es siempre un esclavo»[1]. En las Misiones quería hacer partícipes a los abandonados y a los humildes «de aquellos *quehaceres,* solícitos al ocio, de aquellos precisamente que no sirven *para* nada, sino que valen *por* sí mismos y cuya *eficacia utilitaria* quedará siempre invisible e imponderable». Quería resaltar la importancia de «la celeste diversión, que la humanidad, por miserable que sea, persigue con afán al par del alimento», porque en la vida hay siempre aspiraciones más nobles y elevadas que las apremiantes e inaplazables, y no creía que las personas viviesen mejor simplemente porque mejorasen sus condiciones materiales de existencia.

Finalmente, es conveniente no olvidarse de que Cossío además del pedagogo español más esencial y destacado de su tiempo, fue un extraordinario estudioso del arte. Ya en 1885 había publicado una *Historia de la pintura española,* que Moreno Villa consideraba el cañamazo «en el cual han bordado luego los que han querido»; y en 1907, pocos meses antes de salir con la pensión de la Junta para Ampliación de Estudios, publicó *El Greco,* el libro que le dio una justa fama en el extranjero como el mejor intérprete de su pintura. Su sensibilidad ante el arte nos permite adentrarnos en uno de los aspectos más originales de su pensamiento pedagógico: la función que tenían los sentimientos estéticos en la formación de las personas, porque consideraba que ser educado era el arte de vivir bien, y que saber vivir era, en sí mismo, una obra de arte. Defendía que toda enseñanza alcanza sentido cuando se realiza aquello que se aprende y la vida se hace conforme a las ideas y al saber adquirido.

---

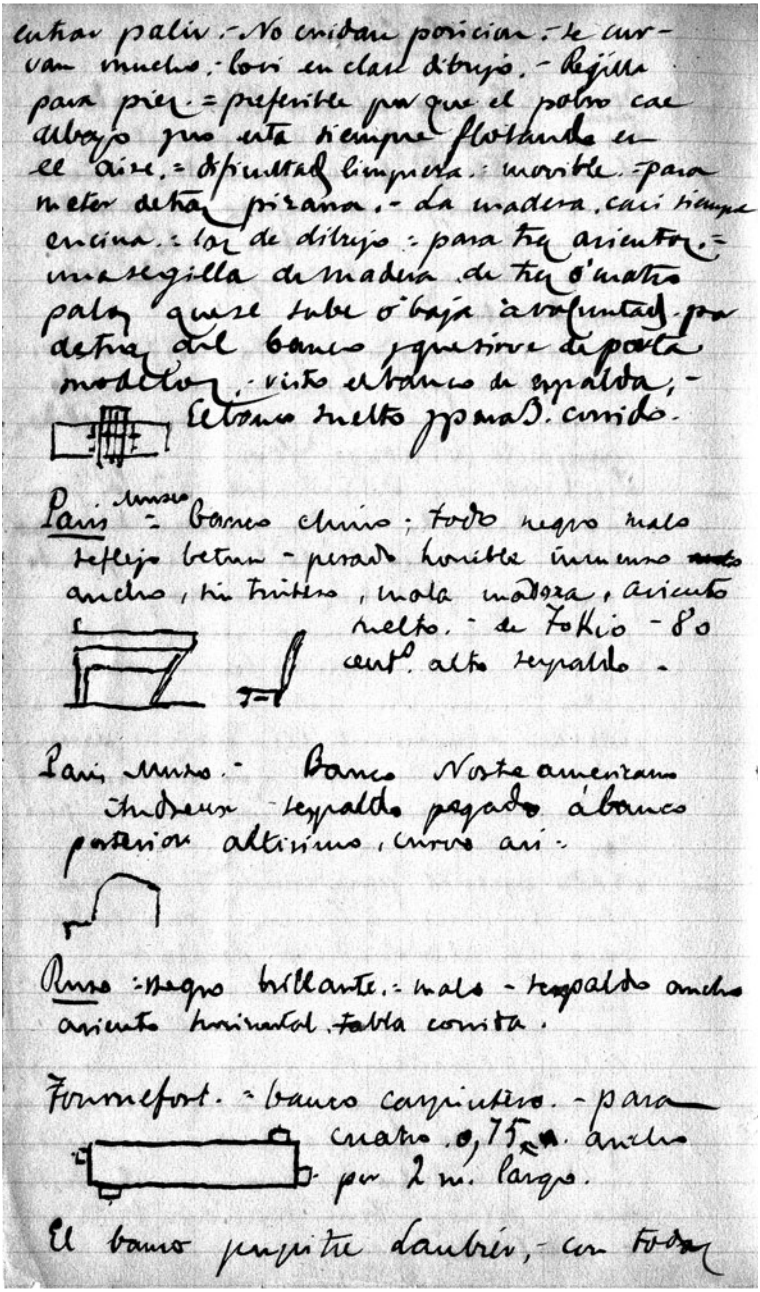
[1] R. Llopis, «El Sr. Cossío. Una vida luminosa que se apaga», *Leviatán,* 17 (1935) 39. Llopis cita unha mensaxe de Cossío á I. M. A.

El arte proporcionaba los elementos más fundamentales para «aprender a ver», avivar la reflexión y llegar a formar un juicio crítico razonado para finalmente gozar con la belleza.

LOS VIAJES DE ESTUDIO

Cossío fue un viajero incansable. Entre noviembre de 1879 y junio de 1880, vivió en Bolonia y recorrió buena parte de Italia. En 1880 se trasladó a Bruselas, previo paso por Suiza y Francia. En 1882, visitó durante cuarenta días Francia, Alemania, Suiza, Chequia y Bélgica. En 1883 viajó por primera vez a Portugal. En 1884 en compañía de Giner viajó a Londres. Volvería a Europa acompañado por Giner en 1886 y 1889. En 1888 estuvo en Zúrich y Edimburgo. Después de su matrimonio en 1893, tardaría nuevamente en salir de la península ibérica, y lo vemos en Londres de nuevo en 1899, ya interesado en El Greco. En 1904 viajó a los Estados Unidos para asistir al Congreso Internacional de Educación de San Louis. Al crearse la Junta para Ampliación de Estudios le fue concedida una pensión y estuvo fuera de España, acompañado de su familia, un año y cinco meses, entre diciembre de 1908 y septiembre de 1910 con un paréntesis en que regresó a Madrid, para hacerse cargo del Museo Pedagógico por un repentina enfermedad de Ricardo Rubio. Permaneció la mayor parte del tiempo en Berlín, aunque viajó también por Dinamarca llegando a Malmö en Suecia, y otros países ya conocidos con anterioridad.

Los viajes más importantes en los que recogió información y estableció un círculo de relaciones con los más destacados educadores europeos, los hizo entre 1880 y 1889. En Bolonia conoció las teorías pedagógicas de Siciliani, de orientación positivista, que no le acabaron de seducir y aunque frecuentó su casa, le agradaba más escuchar al poeta Giosuè Carducci. En Roma coincidió, en la casa de los señores Castellani, con el historiador del arte Charles Drury Fortnum y su esposa Fanny Matilda Keats. También pasó alguna velada con el filósofo Terencio Mamiani, junto a Thomas Davidson que venía de recorrer toda Grecia a pie. El primer contacto con el movimiento froebeliano lo tendría al llegar a Nápoles, cuando conoció a Julia Salis Schwabe (1819-1896), que había viajado por España con Richard Cobden y que luego, en 1892, crearía en Londres el *Froebel Educational Institute*. Después de una visita al Vesubio y



estar palir.- No cuidan posicion.- se cur-
van mucho.- lo vi en clase dibujo.- Rejilla
para pies.= preferible por que el polvo cae
abajo pues esta siempre flotando en
el aire.= dificultad limpieza.- movible.-para
meter detras pizarra.- La madera casi siempre
encina.- los de dibujo.- para tres asientos.=
una regilla de madera de tres ó cuatro
palos que se sube ó baja à voluntad.- por
detras del banco y que sirve de porta
modelos.- visto el banco de espalda.-
El banco suelto y para 3. corrido.

Paris museo = Bancos chinos; todo negro malo
reflejo betun - pesado horrible inmenso ancho, sin tintero, mala madera, asiento
suelto. - de Tokio - 80
cent. alto respaldo.

Paris Museo.- Banco Norteamericano
Andrews - respaldo pegado á banco
posterior altisimo, curvo asi.-

Ruso = negro brillante.- malo - respaldo ancho
asiento horizontal. tabla corrida.

Tournefort.- banco carpintero.- para
cuatro. 0,75 m. ancho
por 2 m. largo.

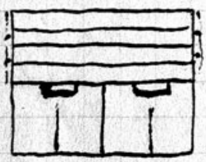
El banco pupitre Laubrin, con todos

Apuntes de Cossío sobre bancos escolares en una de sus libretas de notas de su viaje de 1882 (Archivo de la Fundación Giner de los Ríos, depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia).

los instrumentos costará 150 fl. - menos
todavía: ellos no fabrican todavía
tiene que se forman pero es muy completo
para diferentes alturas, como los pupitres
de gimnasio. Es solo un modelo que
el ha hecho. - cerrado es pupitre; -
abierto, mesa carpintero. - más para
casa que para escuelas. -

Trabajo manual: para instrumentos
mobiliario = la casa de Dresde: V. Catálogo
de de Berlin encargado por Klausonkaas
V. notas. -

Mesa química Instituto higiénico Pettenkofer



Munich. - lo mejor que he visto
Madera. - las puertecillas deben
ser de corredera. - para dar a
caballete - agua lateral ambos
gas: los picos no salen a la
superficie para que quede libre la mesa.
cuando haga falta, hay agujeros para
poner los tubos de goma. - La mesa mide
un metro por alumno. - los 4. dos á cada lado.

Munich. Kaiser. - aun viendo de allí es
antes. apenas se ve en las escuelas
sobre todo en las de niñas porque
dicen que se entretienen en hacer mover
el asiento rompen: siempre fijos. -
Rejilla pies. - porque el polvo queda
entonces debajo y no flota en el aire.

Herculano fue a ver al filósofo y político republicano Giovanni Bovio (1837-1903), y en Venecia se entrevistaría con Adolfo Pick, krausista y froebeliano, el primero en llevar a Italia la idea del *Kindergarten*.

En junio de 1880, sin regresar a España, se trasladó a Bruselas para participar en el Congreso Internacional de Enseñanza que organizaba la *Ligue de l'Ensegnemeint* belga y fue allí donde hizo un discurso en el que presentó internacionalmente a la ILE y explicó su sistema de excursiones escolares. El congreso reunía a los principales representantes del movimiento educativo europeo que apoyaba las reformas que el gobierno liberal belga estaba realizando en la enseñanza bajo la dirección de Pierre van Humbeeck. Era una reforma que apartaba al clero católico del control de la escuela pública, lo que había desencadenado las protestas de los obispos y una fuerte crispación en muchos pueblos. Conoció esos días a Alexis Sluys, con quien mantendría posteriormente una gran amistad. Sluys había dirigido durante cinco años la Escuela Modelo de Bruselas, que la *Ligue de l'Enseignemet* había creado con la intención de generalizar su experiencia a todas las escuelas públicas belgas. Asistió a la apertura del Museo Pedagógico de la ciudad el 24 de agosto, y las visitas que realizó a sus escuelas le confirmaron la importancia de la experiencia que estaba desarrollando en Madrid.

El 6 de mayo de 1882, un decreto creaba el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. Fue el primer logro arrancado por los institucionistas a un gobierno liberal, y Giner quiso que Cossío se preparase para su dirección. Realizó así un viaje de cuarenta días por diversos países de Europa visitando museos pedagógicos y escuelas que estaban practicando ideas innovadoras. Salió de España el 10 de agosto de 1882 y estuvo en diversas ciudades de Francia, Suiza, Alemania, Austria, Chequia y Bélgica. Visitó los museos pedagógicos de París, Berna, Zúrich, Múnich, Viena, Dresde, Berlín y Bruselas. Las notas de Cossío nos descubren su interés por el material de enseñanza y los trabajos manuales, e incluso por las condiciones de construcción de las escuelas y los campos escolares. En Berlín se entrevistó con Henriette Breymann; en Dresde con Hohlfeld y Wünsche a quien preguntó por Adolf Clauson-Kaas que había ideado un sistema muy completo de trabajos manuales; en Hamburgo con Stulmann; en Viena con Friedrich Dittes que dirigía el Pädagogium y había publicado ya *Schule der Pädagogik;* en Berna visitó a Morf, el biógrafo de Pestalozzi, y en Praga a Tempsky. Ade-

más de la organización de los museos pedagógicos Cossío estaba entonces muy interesado por el desarrollo de los trabajos manuales y en casi todas las ciudades de su viaje visita las escuelas que han introducido su práctica, que desea comparar con la que se hace en este sentido en la propia ILE.

Al año siguiente, Giner, Cossío y un grupo de sus alumnos entre los que se encontraba Julián Besteiro, realizaron una excursión épica que les llevaría en primera instancia a cruzar a pie la Sierra del Guadarrama, para más tarde llegar a San Vicente de la Barquera, atravesar los Picos de Europa y luego recorrer varios pueblos asturianos y leoneses, para llegar a Galicia en el ferrocarril que acababa de inaugurarse, ya sin el grupo de niños. En la última etapa de viaje se adentraron en Portugal visitando Coimbra y Lisboa. Pocos días antes de regresar a Madrid, conoció a Adolfo Coelho, que había introducido las ideas froebelianas en su país y acababa de ser nombrado director del Museo Pedagógico Municipal de Lisboa. Además, posteriormente sería nombrado director de la Escuela Rodrigues Sampaio, que quiso emular a la Escuela Modelo de Bruselas y a la propia escuela primaria de la ILE, sin que pudiese conseguirlo, cuestión que le llenó de amargura. No obstante, Coelho sería un pensador con el que tuvo grandes afinidades, tanto porque ambos veían en la literatura popular y los juegos deportivos dos elementos muy poderosos para la educación de los escolares, como porque buscaban en la cultura europea nuevas ideas con las que cambiar los hábitos políticos y la propia identidad cultural modernizando la vida pública.

En 1884 viajó a Inglaterra por primera vez acompañado de Francisco Giner. Entre los días 4 y 9 de agosto se celebraba en Londres el Congreso Internacional de Educación y fueron expresamente para participar en esa reunión. La presidencia de la sección dedicada a la formación de los profesores estaba dirigida por Lyulph Stanley (1839-1925), quien a partir de 1909 sería más conocido por Lord Sheffield. Cossío encontraría en él a su principal interlocutor en la educación británica. Conforme recordaría años más tarde, en ese viaje afirmaron «los principios pedagógicos ingleses que ponen en la formación moral del carácter y en los juegos como fuerza ética la base de la educación», y se sintieron inspirados por el ambiente de Eton y de Oxford. Tuvo ocasión de conocer a E. P. Hughes, directora del *Training College* femenino de Cambrigde, así como a Emily Davies (1830-1921), fundadora de la Sociedad de Kensing-

ton en 1866 y del *Girton College* en 1869. Tal vez habló con Ruskin, cuyo *aprender a ver*, antes que a decir, lo había integrado en su propia idiosincrasia pedagógica. Ruskin presidía la *Art for School Association,* a la que pertenecía M. Christie con quien consta que mantuvo una larga conversación, y el *Commitee of the Manchester Art Museum,* que buscaban formar el sentimiento de la belleza entre las clases sociales humildes con el envío a sus escuelas, en concepto de préstamo, de pequeñas colecciones de objetos de arte. En la Exposición, aneja al Congreso, comprobó el peso que estaban teniendo las escuelas de South Kensington bajo el influjo de su Escuela Normal de Arte que dirigía John Sparkes, porque en su opinión habían contribuido a dar «un paso gigantesco» en Inglaterra, «en cuanto a la renovación del gusto artístico».

De los viajes que realizó a París, Londres y otras ciudades europeas en 1886 y 1889 hay menos referencias documentales, porque al estar acompañado en ambos por Giner nos falta la correspondencia que se produce en otras ocasiones. París era una ciudad por la que pasaba en todos sus viajes. En unas u otras ocasiones había visitado a Buisson, Guillaume, Grèard, Bréal, Marion, Pécaut, Coubertin, y a otros grandes educadores de la Tercera República francesa; conocía las reformas educativas que estaban sucediendo en los Gobiernos de Jules Ferry, pero no dejó ningún estudio que hiciese referencia a ellas. El 28 de marzo de 1882 se había promulgado la Ley general de enseñanza primaria que estableció la laicidad de los programas y de los locales escolares y en su artículo segundo ordenaba que las escuelas públicas «dieran vacaciones un día a la semana aparte del domingo, con el fin de permitir a los padres, de darles si quisieran a sus hijos instrucción religiosa fuera de los edificios escolares». El 17 de noviembre de 1883, Ferry envió la *Lettre aux instituteurs,* en la que reivindicaba la formación moral y cívica como un elemento esencial de la escuela. A Cossío le interesaban los aspectos organizativos y la construcción de un sistema público de enseñanza libre de las presiones de las confesiones religiosas y encontró en Buisson, más que en otros, a un intelectual con el que compartía irreductibles principios pedagógicos. El fundador de la Liga de los Derechos del Hombre y valedor de Dreyfus, mantuvo siempre una decidida defensa de la libertad de conciencia, un elemento que unió a ambos con fuerza. Cossío aún presentaría en 1923 una ponencia a la Asamblea de la Liga, quejándose de que se obligase a los maestros «a enseñar lo que no creen» y solicitan-

do la exclusión de autoridades eclesiásticas especiales de la escuela pública porque eran «incongruentes con la naturaleza de la ciencia y de la enseñanza, que no puede poner trabas al libre pensar, y peligrosa, por lo menos, sobre todo en los medios humildes y desamparados, como lo son casi todos, para las manifestaciones prácticas de la libertad de conciencia».

En 1888, antes de marchar para Zúrich y presentar su memoria de la colonia escolar, acudió al Congreso Pedagógico de Barcelona que se inauguró el 5 de agosto. Allí se encontró con Santos María Robledo, y entre otros muchos, con Shuzo Aoki, el diplomático japonés, de quien logró donase al Museo Pedagógico los objetos que estaban en la Exposición Pedagógica representando a su país[2]. Los discursos le parecieron todos una «serie de respetables generalidades, cuando no tonterías», y estaba dispuesto a hablar por cortesía, pero después de un debate inflamado sobre las lenguas que calificó de «tempestad en un vaso de agua, comedia ridícula y que da asco», recibió un telegrama de Giner recomendándole que no lo hiciese. Así, el 11 de agosto se trasladó a Zúrich, en compañía de su amigo Guillermo Cifré, para luego marchar a Escocia donde pasó varias semanas en compañía de Stuart Henbest Capper, haciendo largas excursiones por los lagos y rías. El 8 de septiembre hizo lo que probablemente fue la caminata más larga de toda su vida, nada menos que treinta millas en un solo día. Cruzaron el Loch Linnhe, camino de Inverness, visitando Ballachulish y la gruta de Ossian, lo que resultó, según le comentaba a Giner, «una calaverada».

El viaje que realizó a Estados Unidos en 1904 estuvo motivado por una petición del Ministerio de Instrucción Pública, que quería que una autoridad española fuese al Congreso Internacional de Educación que se celebraba en San Louis. Cossío estaba realizando los trámites administrativos para hacerse cargo de su cátedra, y dos días antes de su nombramiento fue designado por R. O., delegado de España en este congreso, que se celebraría entre el 21 de junio y el 1 de julio. El ministro no encontraba a nadie que quisiera ir porque la gratificación que ofrecía no cubría los gastos, y así le ofreció la representación a Cossío que aceptó pues se le abría la posibilidad de conocer la moderna república, con su halo de avanzada

[2] Actualmente se han recuperado y localizado algunas de las colecciones que tenía el Museo Pedagógico, pero nada se sabe sobre lo que ocurrió con aquella sección japonesa. El edificio fue asaltado y arrasado al final de la Guerra Civil por falangistas.

democracia y mezcolanza de culturas y religiones. Pasó en Estados Unidos justamente tres semanas. Visitó a W. W. Comfort, afamado profesor de literatura medieval, y conversó con Isaac Sharpless, presidente del Haverford College, una universidad por la que sintió especial entusiasmo. En Nueva York trató al hispanista John D. Fitz-Gerald, y a Benjamin Richard Andrews, ambos de la universidad de Columbia. Es también probable que a su paso por esta ciudad conociera a Archer Milton Huntington (1870-1955), que había fundado la Hispanic Society sólo unas semanas antes de su llegada, y se entrevistó otra vez con W. T. Harris (1835-1909) que todavía dirigía el Bureau de Educación, a quien conocía de su viaje a Europa en 1889. Dice Xirau que en este viaje se percató «del espíritu de la vigorosa obra de educación popular llevada a cabo bajo la dirección de los grandes educadores americanos», que junto al nacimiento de la nueva arquitectura del acero, fueron sus impresiones principales. Regresó hondamente conmovida sobre la fuerza social que se abrigaba bajo aquel desarrollo gigantesco que le producía «admiración y preocupación», y trataba de explicar sus contrastes desconcertantes por «la rara mezcla de lo más grosero y banal con lo más depurado y alto, y lo atribuía a la heterogénea composición de sus capas sociales».

El último viaje memorable de su vida fue precisamente el que hizo merced a la pensión que le dio la Junta para Ampliación de Estudios entre diciembre de 1908 y septiembre de 1910, que paradójicamente fue más de placer en compañía de su familia y acaso un reconocimiento a su trayectoria educadora, que de «estudio». Al mismo Giner le dirá que ha salido «para orearse», y aunque asistió en París a las lecciones de Durkheim y Bergson, quería sobre todo permanecer en Berlín, que en aquellos años tenía un vivo ambiente cultural y artístico. Visitó y estudió sus establecimientos de enseñanza, desde las escuelas de párvulos hasta los gimnasios y seminarios de maestros, y muy especialmente el *Pestalozzi-Fröbel-Haus,* que había creado Henriette Breymann-Schrader, y sus anejos los *Landerziehungsheime,* así como las escuelas del bosque y el sistema tutorial iniciado en el *Arndt-Gymnasium* de Dahlem. Siguió en su universidad los cursos de verano y seminario pedagógico de Wilhelm Münch, los de Filosofía de Simmel y Cassirer, y el de Historia del Arte de Wölfin. Conoció al arquitecto expresionista flamenco Henry van de Velde (1863-1957) que vivía en la ciudad desde 1901 y está considerado como el precursor del movimiento *Bauhaus*. A

mediados de agosto, Cossío coge a su familia y se decide a realizar un corto viaje por Suecia y Dinamarca. El 17 de agosto están en Malmö, y el 18 en Copenhague. Pero el 21 ya están en Hamburgo, de donde pasa a Hildesheim, Colonia y Aquisgrán. Luego continúan por Bonn, Coblenza y Maguncia, a donde llegan por el Rhin. El viaje continuó por Fráncfort, Darmstadt donde contempló la famosa virgen de Holbein y visitó la *Technische Hochschule,* y al día siguiente 31 de agosto, llegaron hasta Heidelberg. Le pareció lo más pintoresco que había visto de Alemania y le recordó «de lejos» a Granada y la Alhambra. El 2 de septiembre estaba en Sttutgart, y continuó viaje por Múnich, Núremberg, Dresde y, posiblemente ya sin su familia, visitó algunos centros universitarios, y escuelas en Suiza.

En la prolongada ausencia de Cossío, hay dos acontecimientos en España que están muy presentes en la correspondencia que mantiene con Giner. Por una parte el disgusto que le produjo la creación de la Escuela Superior del Magisterio, constituida bajo unos presupuestos pedagógicos que relegaban a sus alumnos de la participación en la vida universitaria; y por otra el fusilamiento de Francisco Ferrer, un hecho que le avergonzó y le produjo muchísima irritación a pesar de la enorme distancia ideológica que le separaba con el pedagogo libertario. En la última parte de este viaje que le llevó a Bruselas, y algo después a Londres, pudo apreciar la animadversión que había hacia España por este motivo. En Bruselas participó en el III Congreso de Educación Popular que organizaba la *Ligue de l'Enseignement,* en la que tuvo trato de alta autoridad por parte de la organización. En la sesión de clausura le hicieron sentarse en la presidencia junto a Alexis Sluys, Ferdinand Buisson y Pauline Kergomard y pudo escuchar como Eduardo Vincenti hizo un apasionado discurso en el que se ofreció para organizar la siguiente reunión en Madrid; quería mostrar que por encima de una España que fusilaba a un pedagogo revolucionario había una España tolerante, patria de las libertades municipales y creadora de El Quijote.

Cossío fue así un emisario adelantado a los viajes que luego los maestros realizarían con la Junta para Ampliación de Estudios. Sin ostentar en el organismo cargo alguno tuvo un protagonismo destacado, especialmente en el diseño de los planes para proporcionar a los maestros viajes organizados a las mejores escuelas europeas: fue él quien señalaba las que merecían ser visitadas e incluso su-

pervisó la selección de los candidatos que participaron en algunas salidas; contó para ello con el apoyo de quien en aquella época se convirtió en su más importante colaborador: Luis Álvarez Santullano, quien dirigió las primeras expediciones que saldrían a partir de 1911. En estos viajes, los maestros fueron impregnándose poco a poco en el espíritu educador que él había vivido años antes y un potente movimiento renovador se fue formando en España en los años siguientes, que tras la Dictadura de Primo de Rivera, se hace visible en plenitud durante la Segunda República.

SOBRE LOS TRABAJOS QUE COMPONEN ESTE VOLUMEN

Los escritos reunidos en este volumen quieren mostrar cómo era la relación de Cossío con la pedagogía europea, de su conocimiento de los debates educativos que había en otros países y de los vínculos que mantenía con sus protagonistas; dar noticia de cómo interpretaba los avances pedagógicos que veía en el extranjero y cómo influían en su pensamiento, y cómo quería acomodar esos avances a la situación española, y también cómo fue capaz de desarrollar ideas originales que le convierten en un pedagogo excepcional que merece seguir siendo emulado. En la ILE se observan varios núcleos de influencia: el alemán, el anglosajón y el francés, son los más importantes; pero no siempre las correspondencias ideológicas de los influjos se avienen a conjuntos nacionales o idiomáticos. Sin duda el krausismo es la base de las influencias que existen en la cultura institucionista, pero desde una perspectiva escolar, de las ideas educativas que se desarrollan en la escuela, es el krausismo belga, o si se quiere la pedagogía practicada por la Escuela Modelo de Bruselas, la *Ligue de l'Enseignement* y a sus principales protagonistas como Tempels, Buls y Sluys, de quienes Cossío tomará ejemplo y establecerá una estrecha relación, que con el último de ellos, duraría toda la vida. No obstante, seguirá viendo en Alemania la cabeza del movimiento froebeliano, que la *Ligue* belga no tiene como referente tan explícito.

Pero el froebelianismo no es la única influencia decisiva que presentan los escritos pedagógicos de Cossío. La educación británica, tal como se había conformado en la *Public School* de Rugby bajo la dirección de Thomas Arnold, está en la base de muchas de sus reflexiones. La llegada a Madrid en 1882 de Stuart Henbest

Capper dio una orientación clarificadora a la pedagogía practicada en la ILE con la introducción de los deportes de equipo, especialmente el fútbol, que por primera vez aparecería en España, dándole importancia a la educación del carácter. Si nos fijamos en su relación con los grandes educadores franceses de la Tercera República, tendrá especialmente en cuenta su capacidad para organizar un sistema educativo público y laico, y estimaba especialmente a Buisson por su defensa de la libertad de conciencia. Hay otras influencias menores, más tenues, que podríamos hallar en sus escritos, de procedencia portuguesa, italiana o norteamericana. De este último país no podemos olvidar su admiración por Thomas Davidson, de quien recogió su entusiasmo por la cultura griega y su estudio del pensamiento rousseauniano.

De las obras que nos dejó, la más importante es la que abre esta selección de escritos, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Es, como una buena parte de los textos que aquí se presentan, un discurso hablado en público, que fue escrito para ser oído, antes que leído. La conferencia fue pronunciada en la sociedad «El Sitio» de Bilbao en los primeros días de agosto de 1905, en el marco de la Exposición Escolar Nacional organizada por aquella sociedad, de marcado ambiente liberal, en los salones de las escuelas de Albía. Cossío tenía entonces 48 años. Era ya catedrático en el doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras y estaba empezando a ser considerado como la primera autoridad pedagógica que tenía el país. Estaba muy reciente su viaje a Estados Unidos, cuyas vivencias había reflejado con fuerza en el primer curso que impartió en esa cátedra.

El 6 de enero de 1905, Francisco de Basabe, de esa sociedad, se dirigió a Cossío pidiéndole consejo sobre cómo organizar la exposición, quien nunca había sido muy partidario de este tipo de actos. Había vista ya muchas exhibiciones de material, y el mismo Museo no lo había considerado nunca una sala de exposición, e incluso reivindicaba que su función era «desacreditar el material de enseñanza». No obstante no sólo orientó a los organizadores, sino que aceptó ser miembro del jurado que otorgaría los premios que presidía Miguel de Unamuno, y en el que también estaban Concepción Saiz Otero, Adolfo Posada y el Conde de Romanones. En mayo los organizadores le pidieron que diese una conferencia sobre el tema que considerase oportuno y estuviese en «más armonía con sus gustos y sus aptitudes», y así pensó en este tema, como una crítica al feti-

chismo por el material de enseñanza y una reivindicación de la labor del maestro como agente vivificador, terminando por invocar a la realidad y la poesía como las «fuentes más puras de toda inspiración educadora».

No hay otro texto que refleje tan bien el pensamiento de Cossío como esta conferencia. Toda la esencia de la pedagogía institucionista se recoge en estas pocas páginas; todo el respeto y ascendencia que llegó a tener sobre los maestros públicos se explican en esos párrafos en los que niega que existan más categorías en la función educadora que aquella que separa al profesor novel del experimentado, porque «el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático» ya que tienen encomendada «no una parte, sino toda la obra educadora en uno de los momentos del proceso evolutivo». Toda su vida fue una firme defensa de los maestros, a los que consideraba, ya en 1882, como «la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización»; para él no mejoraba la educación porque las escuelas contasen con medios abundantes sino porque poseían maestros con «fuerza moral», capaces de vivificar la enseñanza.

Los demás escritos reunidos en este volumen buscan incidir en la dimensión europea del autor, y ponen de manifiesto algunas de las reflexiones pedagógicas que suscitaron sus viajes de estudio, y el influjo que su conocimiento de la situación de otros países tuvo en la percepción de las reformas que quería establecer en España. De su primer viaje a Bruselas en 1880, se recogen dos textos que no han vuelto a editarse desde entonces: la crónica sobre el Congreso Internacional de Enseñanza que se publicó en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y su propia intervención en este congreso, publicada en francés, en el libro de actas que hizo la *Ligue Belgue de l'Enseignement*, y que nunca había sido traducida al castellano. El primer texto es un resumen de lo que Cossío más apreció del Congreso, los discursos de Couvreur y Humbeeck, la aceptación del método Froebel, el debate de la segunda enseñanza, la reacción de Lledó, quien oponiéndose a otro miembro español de Congreso, afirmó que en España había «por fortuna muchas gentes para las que la moral es una esfera independiente, no sólo respecto del Estado, sino de las religiones particulares», o su rechazo a que la escuela pudiera prestarse a la introducción de ejercicios de preparación para el servicio militar. Este informe, que Cossío pensó en hacer más extenso sin llegar nunca a realizar dicha tarea, es un

antecedente de los informes que treinta años después empezaría a exigirles la Junta para Ampliación de Estudios a los maestros pensionados. El segundo texto tiene un contenido pedagógico más genuinamente suyo. Habla, para un público extranjero, de lo que era la ILE en aquellos mismos momentos, y además presentaba un procedimiento pedagógico, que estaba empezando a ensayar, que la distinguiría sobre otras escuelas de su tiempo: las excursiones escolares. Es la primera vez que se habla sobre su práctica, y se permitió censurar el modo en cómo las desarrollaba la famosa escuela Monge de París porque los muchachos caminaban poco y les daban antes de salir el programa detallado de lo que iban a conocer, un procedimiento que restaba mucho valor a la actividad pues privaba al niño de pensar por él mismo y de ser el creador de su propia instrucción.

En el viaje que realizó en 1882 por varios países de Europa, visitó a Henriette Breymann en Berlín, más conocida por «Madame Schrader», el apellido de su marido. La conmoción que le produjo este encuentro motivó una carta llena de entusiasmo que dirigió a Giner, y otra dirigida al director de *El Imparcial*. Aunque son dos textos breves tienen una extraordinaria importancia porque relatan el momento en que la propia ILE toma contacto con la dirección del movimiento froebeliano alemán, en el que el propio Cossío se ha inspirado para establecer las bases de la escuela primaria de la ILE que ha comenzado a dirigir. Está escribiendo todas sus cartas en alemán a Giner, pero el 16 de septiembre le dice: «Déjeme V. que le escriba en español porque no podría explicar en otra lengua mi alegría». Sabía que los elogios que le transmitió Henriette Breymann, iban a llenar de satisfacción a Giner. En la carta a *El Imparcial,* publicada unos días más tarde, Cossío inserta al froebelianismo en un movimiento más amplio, cuya característica fundamental era «dar una importancia extraordinaria al magisterio, cuya cultura se exige hoy que sea grande y elevada» y reitera los elogios de la educadora alemana que llega a decirle: «Sus ideas no se sueñan siquiera aún por aquí; vendrán también en su día, pero va España muy por delante de nosotros.»

En 1884, cuando viajó a Londres, explicó en el Congreso Internacional de Educación, la labor que había comenzado a realizar en el Museo Pedagógico de Madrid. Aquel discurso, que hizo en inglés, fue luego publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* y se acompaña de dos breves escritos inéditos, en los que

traza lo que él consideraba que debían ser estas entidades. El discurso de Londres, es su primera reflexión sobre la actividad que acaba de iniciar en un organismo público que desea diferenciar de cuantos organismos similares ha conocido. Advierte que el objetivo fundamental del establecimiento es «ayudar a la formación de los educadores», para que los esfuerzos que se hacían en España por mejorar la educación no quedasen aislados y se perdiesen, y defiende que para ello el Museo está llamado a ser «el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educación se verifican en los demás países». Los escritos breves no están fechados, y es posible que sean anteriores, pero reflejan con meridiana claridad su oposición a que el Museo se convirtiese en un almacén para exponer material de enseñanza, afirmando que su función, paradójicamente, era desacreditarlo. Efectivamente, el Museo no sólo fue un centro de alta formación del profesorado, sino que llegó a contener colecciones muy ricas de bordados, mapas, planos de construcción de escuelas, dechados de caligrafía y objetos tan variados como pupitres, tinteros, plumas, relieves geográficos, los modelos de trabajos manuales de Näas, o la colección japonesa, además de su excepcional biblioteca, pero este conjunto valiosísimo de objetos no le llevó a olvidar nunca que su cometido era *«reflexionar* sobre lo que debe ser la educación, y lo que ha sido hasta ahora; aprender a realizar aquellas ideas *reflexivamente,* mediante la práctica», que considera es «el contenido sustancial de toda pedagogía».

En 1886, publicó el folleto «Situación de la instrucción pública en Bélgica», trabajo del que había adelantado el año anterior una versión más vehemente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza.* Es un estudio sobre las luchas entre los conservadores y liberales sobre el dominio de la escuela pública, en lo que se refiere a la enseñanza religiosa. Cossío, que visitó Bruselas en 1880, 1882, 1884 y 1886, vivió toda la efervescencia de la reforma que Pierre van Humbeeck estableció por la ley del 1 de julio de 1879, que instituía la completa secularización de la enseñanza y dejaba la educación religiosa al cuidado de las familias, prestando únicamente la escuela un local para la enseñanza dogmática fuera del horario oficial. Esta reforma produjo la rebelión de las masas católicas quienes aleccionadas por su clero, insultaban a los maestros que aplicaban la ley y les presionaban hasta que conseguían que abandonasen los pueblos. La crispación y el malestar, y la reacción de esa

parte de la población que rechazaba la reforma, hizo que los liberales perdiesen las elecciones en 1884 y el nuevo ministro conservador promulgó en septiembre de ese mismo año una ley (Ley Jacobs) que suprimía el Ministerio de Instrucción Pública, creado por su antecesor, y permitía a los municipios abolir las escuelas públicas dejando a sus maestros en paro y adoptar las parroquiales creadas privadamente a partir de 1879, restableciendo la enseñanza de la religión, en tanto que se eliminaba la enseñanza de las ciencias naturales, juzgada como muy peligrosa.

El estudio de Cossío es un análisis lleno de prudencia y un ejemplo de cómo debe acometerse una reforma educativa, que nunca debe imponerse por apremio y coacción, porque crea obstáculos «y dificultades a la marcha progresiva de los ideales», levantando «odios y enemistades donde, sin eso, tal vez hubiera encontrado simpatía y apoyos». Es un texto que refleja muy bien su estilo como pensador que desea hacer una reforma radical de la educación, que no renuncia en ningún caso a sus principios, pero que a la vez sabe que las diferencias sólo pueden salvarse pacíficamente, convenciendo a todos con el propio ejemplo, y que cualquier reforma necesita del apoyo cuando no del compromiso entre todos, porque la escuela no debía ser germen de ningún tipo de discordia. Cuando muchos años después, escribió el espléndido prólogo al libro póstumo de Giner *Ensayos sobre Educación,* «Este es un libro de paz», decía que ellos estaban dispuestos a trabajar con todo el mundo en los problemas comunes, «dejándonos atacar sin réplica y aun, en general, sin protesta ni defensa» porque no estaba dispuesto a colaborar en situaciones como las vividas por Francia y Bélgica.

Los tres textos que conforman el Capítulo siguiente, recuperan una de las dimensiones pedagógicas de Cossío que producía más adhesión a sus ideas: la educación estética. Se reúnen aquí tres textos publicados entre 1885 y 1887. El más incitante y rompedor es el primero, «La enseñanza del arte»; una reflexión sobre cómo puede iniciarse a los párvulos en el disfrute de los valores estéticos que completó en 1889 con un artículo en el que daba consejos prácticos para hacer una visita al Museo del Prado con escolares. Cuando en 1882, Henriette Breymann le decía a Cossío que nadie en Europa interpretaba el pensamiento de Froebel como la ILE y que eran ellos los que tenían que aprender de España, es probable que se refiriese a estas excursiones escolares con párvulos y con seguridad quedó muy sorprendida al enterarse de que Cossío llevaba a

los alumnos pequeños a visitar, ya entonces, el Museo del Prado. Creía que era necesario protestar contra la errónea distinción entre «bellas artes y artes que no son bellas», porque tan «pintura como *Las Lanzas* son los mapas y las muestras de las tiendas, y tan escultura como la *Venus de Milo* son los modelos anatómicos», y que, por tanto, el elemento estético hay que buscarlo allí donde se encuentre, no sólo en las grandes obras sino en las expresiones modestas y humildes, y por supuesto en el gran espectáculo que ofrece la naturaleza, despertando su sentido crítico y el sentimiento de la belleza.

Por otra parte, cuando viajó a Londres en 1884 para participar en el Congreso Internacional de Educación, tomó contacto con el movimiento de los *esthetes* que capitaneaba Ruskin, lo que motivó las dos reflexiones que completan el capítulo. En uno de estos artículos, «Sobre la educación estética», realiza una crónica de los debates suscitados en aquel congreso sobre el valor educativo del embellecimiento de las escuelas y da noticia de las actividades que entonces realizaban el *Commitee of the Manchester Art Museum* y el *Art for School Association* que presidía el propio Ruskin. El otro artículo, «Más sobre la educación estética en Inglaterra», es una continuación del anterior, en el que describe la aportación que hacía a la exposición el propio Museo de Arte de Manchester. Las ideas sobre la educación de los sentimientos estéticos que recogió ese año en Londres influirían en su pensamiento de una forma decisiva. Vibraba de emoción ante un paisaje o una pintura, y decía Juan Uña que cuando «sentía el goce de la belleza de una obra de arte necesitaba hacerlo sentir y admirar a los demás».

El curso del Ateneo de 1897-1898, dio ocasión a Cossío de trazar un estado de los problemas contemporáneos *en* la ciencia de la educación. La preposición advierte, en este caso, con mucha precisión de sus propósitos. No quería tratar los problemas *de* la educación contemporánea, ni deseaba «señalar los caracteres, cualidades y vicios de la educación moderna, ni de decidir sobre los remedios que necesita y los ideales que deben informarla»; sino que trazó una relación de los principales problemas que en aquel momento preocupaban a la pedagogía, así como hizo un repaso exhaustivo de las corrientes educativas más significativas que había en Europa. De forma completa sólo se conserva la primera lección, en la que hace un índice sucinto de los problemas, empezando por una reflexión sobre la posibilidad y legitimidad del saber pedagógico, para incidir luego en un conjunto de temas cuyo desarrollo será realizado a lo

largo del curso tanto desde el punto de vista doctrinal como histórico. Sorprende que aquí nos encontremos con un orden sistemático para el análisis de los problemas que no aparece en trabajos anteriores. Aceptó impartir el curso dándose cuenta del interés que la pedagogía estaba adquiriendo en la opinión pública por el crecimiento de los problemas sociales y la necesidad, ya aceptada por todos, de generalizar la educación como modo de solucionarlos, y que era necesario ofrecer una amplia información:

> Nuestra edad, y en especial los días que corren, están saturados, si así puede decirse, de Pedagogía; la atmósfera intelectual y moral, en que hoy vivimos, es al menos en la intención eminentemente educativa; y el cultivo científico de las doctrinas pedagógicas, al salir del organismo de la primera enseñanza y extenderse a otras esferas, al perder el carácter exclusivamente primario y profesional en que hasta ahora se informaba, ha echado raíces en las entrañas de la sociedad y adquirido justamente por ello, como ocurre siempre en campos semejantes, la vida rica, intensa y amplia, que no logra ningún fin humano mientras el todo social no se interesa en él y lo hace suyo.

Este curso es muy sintético en sus propuestas y no se decanta por ninguna línea de pensamiento en concreto. Antecede a sus lecciones de Pedagogía superior de la cátedra que empezará a disfrutar a partir de 1904, y presenta una característica más elemental y descriptiva de lo que luego fue su discurso pedagógico en la universidad, en el que se recrearía sobre las cuestiones que más le interesaban. Pero en el Ateneo fue mucho más circunspecto y medido: sólo pretendió apuntar las líneas de algunas de las cuestiones palpitantes: el carácter científico de su estudio, las distintas dimensiones de la educación, la formación del profesorado, el concepto de universidad, o el carácter de la segunda enseñanza.

A continuación viene un capítulo compuesto por cuatro textos muy desconocidos que pertenecen a discursos públicos hechos en los años subsiguientes de su estancia en Europa como pensionado de la Junta para Ampliación de Estudios. Está ya mucho más abierto a dar conferencias a un público numeroso y tiene conciencia de la necesidad de ser un propagandista de un modelo de educación democrática, que debe llegar a todas las clases sociales. El primer texto, de 1912, es una carta que remitió a los organizadores de un «mitin de cultura», en Orense, que le habían ofrecido la presidencia

de la reunión y que fue leída en su ausencia. Hace una encendida defensa del maestro y de la escuela pública que «no debe ser *antinada*, ni *antinadie»,* y propone un conjunto de medidas que considera necesario llevar adelante en la enseñanza primaria. El segundo texto está publicado a comienzos de 1912 y son las notas recogidas por un oyente de una conferencia que pronunció otra vez en *El Sitio* de Bilbao para conmemorar el aniversario de la muerte de Joaquín Costa, a quien comparó con Fitche y entre otros muchos detalles, recuerda las razones que argüía para «echar siete llaves al sepulcro del Cid». El tercer texto, de 1913, es el resumen taquigráfico de una conferencia que dio en el Ateneo de Madrid, «Problemas actuales de la educación nacional», en un ciclo organizado por los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio. Incide en que el problema central de la cultura en España era la necesidad de leer, es decir, de sentir la necesidad de tener libros y gozar con la lectura. El cuarto texto es de 1915. Son las notas taquigráficas de otra conferencia que dio en la Escuela Nueva de Madrid, invitado por Núñez de Arenas: «El problema de la Escuela en España». Sostiene, en una línea de pensamiento que perdura desde su discurso en el Congreso Pedagógico de 1882, que lo importante en la escuela es aprender a pensar y a sentir, y más esencialmente que es necesario disfrutar aprendiendo. Son cuatro discursos que de alguna u otra manera remiten a sus viajes más recientes, en los que pone ejemplos de otros pueblos para apoyar su argumentación en defensa de la escuela y el maestro, y sobre todo muestra a Cossío volcado en la defensa de una escuela para todos.

Finalmente el último capítulo, «Lo que son las misiones pedagógicas», recoge el texto de Cossío que era leído al comienzo de cada misión pedagógica en la Segunda República. Es el único escrito reunido en este volumen que no hace ninguna referencia a la educación de otros países, y sin embargo el tema que desarrolla está en germen en todos los textos que le preceden, porque las misiones constituían una actividad que compendia su pensamiento pedagógico, que tiene dos ejes principales y de una simplicidad admirable: el maestro y la escuela. Continuamente desde el comienzo de su actividad pedagógica está afirmando que la escuela no puede dejarse en manos de individuos vulgares, que era necesario llevar a los mejores maestros a las aldeas más perdidas y abandonadas para que allí realizasen una labor de cultura que permitiese a los campesinos disfrutar de los bienes culturales que poseían las ciu-

dades. Y es al mismo tiempo un texto que está defendiendo una actividad donde la escuela y el maestro se diluyen en una actividad más amplia y compleja, porque las Misiones Pedagógicas atendían precisamente a aquello que desbordaba el saber escolar.

Desde muy joven se había dado cuenta de que el mundo rural poseía un sedimento de valores que debía ser preservado y que en ellos se guardaba la conciencia de una España olvidada en las urbes. Tanto Giner como él encontraron que los romances y la literatura popular eran muy eficaces en la formación de sus alumnos y que el contacto con los campesinos hacía aflorar en ellos un acervo que les enriquecía, pero esa comprensión del mundo campesino les descubría también los hábitos de un atraso moral intolerable, de personas a las que la falta de alfabetización y del influjo de la escuela les impedía interpretar el mundo moderno y ser libres. Cuando en 1882, Cossío en el Congreso Pedagógico está llamando la atención sobre la ausencia que había en las aldeas de una cultura elemental, pide mandar a ellas a los mejores maestros, personas de alta cultura y abnegación sin límites a los que había que remunerar espléndidamente, porque eran los agentes que podían romper con aquel aislamiento.

El conocimiento que Cossío tenía de la pedagogía que se estaba desarrollando en otros países no se agota en los textos presentados de este volumen. Se ha querido hacer notar, por una parte, que sus ideas pedagógicas tenían una finura y exquisitez muy poco comunes en aquella España tosca, con unas clases altas que miraban con arrogancia y desprecio a cualquier pensador que desafiase el orden de creencias y costumbres establecido, y que al mismo tiempo, reflejan a un intelectual que no sólo es un pensador intuitivo y práctico sino que su propia experiencia educadora conllevaba un conocimiento muy exacto de los debates pedagógicos que se produjeron en Europa desde la guerra franco-prusiana de 1870 hasta los prolegómenos de la tragedia que supuso la Segunda Guerra Mundial; y, por otra, que esas ideas era capaz de expresarlas con un ingenio que le vincula a la mejor tradición liberal de la cultura hispánica. Recuerda Américo Castro que su gusto por lo popular era «deleitosa contemplación de las raíces hispanas, en las que tendría que apoyarse todo sustancial renuevo», aunque se aislaba fieramente ante la vulgaridad de las costumbres y la concepción castiza de la vida española. A quien osara preguntarle dónde estaba España, respondía como en las ventas antiguas a los que pedían qué había para comer: «lo que vuesa merced traiga». Creía que había que re-

nunciar a la España visible e inmediata, e inventar otra distinta para situarla en la modernidad, lo cual, concluía Américo Castro, era «una grave ingeniería del espíritu».

Se puede así estudiar a Cossío tanto como un pensador original y bien diferenciado de otros autores coetáneos, como inmerso en un vasto movimiento pedagógico de alcance internacional. Si por una parte podemos apreciarlo como un liberal llano, apasionado por las raíces culturales españolas y de mentalidad nítidamente democrática, que ejemplifica al final de su vida a un ideal de libertad que quería construirse en la Segunda República; por otra, tiene una dimensión europea que rechaza cualquier fanatismo sempiterno, y desde luego una concepción de españolidad hueca y carcomida por el tiempo. Luis de Zulueta decía que en él se encontraban las virtudes de una nueva España: «sentido moral ante todo, unido a una noble elevación de ideas, y en la conducta, patriotismo sincero, alma hondamente española, pero abierta a las corrientes del mundo; espíritu avanzado sin violencias; civil y laico, a la vez que íntimo y libremente religioso; fiel al principio de libertad consagrado a la educación de nuestro país...».

Es hora ya de recuperar a Cossío como uno de los referentes más sólidos de la educación contemporánea, no ya como español, lo que en sí mismo tiene mucha importancia en la reivindicación de una memoria que nos fue arrebatada por una dictadura feroz y frontalmente contraria a los ideales civiles que él representaba, sino como un pensador fundamental para la historia de la pedagogía universal, porque sus contribuciones siguen siendo muy actuales y de uso para lo que se hace en la escuela en el día a día. Nadie hoy discute las aportaciones que ha realizado Loris Malaguzzi en las escuelas infantiles con la introducción del arte como una enseñanza fundamental a esa edad; pero nadie parece saber, ni siquiera los que en España estudian a Malaguzzi, que la práctica que realizaba Cossío hace más de 125 años en este mismo sentido, causaba admiración a los más importantes pedagogos europeos que la conocían. Este volumen coadyuva así a conocer mejor unos años de un gran florecimiento cultural y educativo a los que debemos recurrir para entender nuestro presente.

Bibliografía

Obras de Manuel Bartolomé Cossío

Como hemos afirmado al principio de esta introducción, Cossío no escribió tratados sistemáticos o grandes estudios pedagógicos, sino informes, reflexiones puntuales y artículos sobre asuntos determinados. Hasta ahora se han publicado dos antologías que recogen una selección de sus escritos.

Cossío, M. B. (1929): *De su jornada,* Madrid, Aguilar, 1966. Contiene un prólogo de Julio Caro Baroja.

Carbonell, J. (1985): *Una antología pedagógica. Manuel B. Cossío*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Junto a otros autores institucionistas hay también una selección de textos suyos en:

Guerrero Salom, E. y cols. (1977): *Una pedagogía de la libertad: la Institución Libre de Enseñanza,* Madrid, Edicusa.

Obras sobre Manuel Bartolomé Cossío

Álvarez Santullano, L. (1946): *El pensamiento vivo de Cossío,* Buenos Aires, Losada.

CASTRO, A.: «Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente», *Revista de Pedagogía,* XIV (1935), 385-399.

JIMÉNEZ-LANDI, A. (1989): *Manuel B. Cossío. Una vida ejemplar (1857-1935),* Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

de reforma pedagógica, Madrid, Biblioteca Nueva.

— (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente,* Madrid, Editorial Complutense (4 volúmenes).

LUZURIAGA, L. (1957): *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España,* Buenos Aires, Losada.

MOLERO PINTADO, A. (2000): *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de reforma pedagógica,* Madrid, Biblioteca Nueva.

OTERO URTAZA, E. (1994): *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes.

— (1994): *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

ROZALÉN MEDINA, J. L. (1991): *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza (el armonismo integrador de Giner y Cossío),* Madrid, Editorial de la Universidad Complutense (2 volúmenes).

XIRAU, J. (1945): *Manuel B. Cossío y la educación en España,* México, El Colegio de México.

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA

y otros escritos

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA[1]

[1] Conferencia dada en Bilbao con motivo de la última Exposición Pedagógica, en agosto de 1905 y publicada en 1906 en Madrid, por el editor R. Rojas.

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

EL MAESTRO, LA ESCUELA Y EL MATERIAL DE ENSEÑANZA

POR

MANUEL B. COSSIO

DIRECTOR DEL MUSEO

A-33
T-3

No se vende.

MADRID.—R. ROJAS, 1906

I

Mis primeras palabras han de ser para cumplir dos deberes. Uno, felicitar sinceramente al pueblo y al Ayuntamiento de Bilbao por sus generosos y bien intencionados esfuerzos en servicio de la educación pública; por la amplia y animadora labor que en este orden viene realizando. No he de esforzarme en encontrar epítetos para calificar su obra. Me bastará con llamarla *sin par;* pues, afortunadamente para esta briosa y anhelante capital de Vizcaya, *sin par* es ella, entre todas las ciudades de la Patria, por tener 45, de sus 49 escuelas primarias —de niños, niñas y párvulos— instaladas en edificios propios, hechos ex profeso, grandes, demasiado grandes tal vez, y aun grandiosos; por sus 20.000 pesetas anuales otorgadas a las colonias escolares; por sus cuatro clases especiales de música para los alumnos de las escuelas públicas; por sus maestros, año tras año enviados a estudiar al extranjero; y más que por todo esto en sí mismo, por lo que ello significa para mañana; por las nobles aspiraciones que aquí se perciben hacia una educación primaria *humanizada;* es decir, consonante con la de aquellos pueblos que, lo mismo en Europa que en América, en África que en Asia y Oceanía, representan hoy el más alto grado de la cultura histórica.

El otro deber es dar gracias al Ayuntamiento de Bilbao por haber querido asociar mi persona, en este caso, a una de esas claras manifestaciones de los vivos deseos que le animan por el mejora-

miento de sus escuelas. Manifestación para mí la más simpática, porque consiste en pedir parecer y consejo, en buscar caminos, en aventar el fruto recogido, en poner el oído atento a todo género de orientaciones. Que esto, y no otra cosa, significan, a mi entender, las conferencias pedagógicas que ahora comienzan y la Exposición escolar que se está celebrando. Y por eso yo —y sirva de descargo de mi conciencia y de explicación a los que conocen de antemano mis puntos de vista—; yo, que no siento entusiasmo, ni siquiera calor, hacia las conferencias pedagógicas; yo, que soy decididamente contrario a las Exposiciones escolares; yo, que no era el más llamado, por tanto, como veis, a participar en aquéllas y en ésta, he podido venir aquí, sin embargo, no sólo como quien acepta resignado un compromiso o penosamente cumple un deber ineludible, sino como aquel que, prescindiendo de sus particulares aficiones sobre la forma en que se le invita al trabajo, responde agradecido al honroso requerimiento de este pueblo, y responde, además, con amor y con gusto, porque no ve ya en tales solemnidades otra cosa que una ocasión propicia para crear el ambiente educativo. Si, por ventura, acertara a lograr esto, en el informe como jurado y en las palabras que ahora he de dirigiros, creería haberos pagado con mi mejor moneda, pues soy de los que piensan y repiten, con vuestro paisano el gran excitador Unamuno, que no hay función tan altamente benéfica, en un país de secular pereza y soñarrera, como la de remover e *inquietar* los espíritus.

* * *

Por eso no os extrañará que, al inaugurar estas conferencias pedagógicas, comience por decir que, ni son conferencias, ni son pedagógicas.

Es cierto que así se llama, aquí y en todas partes, a los discursos sobre asuntos de enseñanza, como los que vais a escuchar en estas noches, y no es mi ánimo, ciertamente, pretender que se les cambie el nombre; pero sí quiero hacer notar, ya que de enseñanza hablo, y de conferencias pedagógicas se trata, el alcance educador de las mismas.

No hay conferencia donde no existe un asunto llevado en común por los que conferencian; donde no se fragua un producto mediante acciones y reacciones de los conferenciantes. Así, la ex-

citación y la reacción, la participación en el discurrir, la recíproca comunicación del pensamiento, la conversación, en suma, o sea la ida y vuelta de las ideas de uno a otro, es la forma característica y esencial de la conferencia. En el discurso, hay uno que piensa y habla; los demás oyen, no todos escuchan, algunos entienden; por donde el público puede ser numeroso y heterogéneo. En la conferencia, han de trabajar todos, según sus fuerzas, para conseguir un común resultado; y de aquí se impone la selección, la limitación y la homogeneidad de los trabajadores. En el discurso hay un actor y un público. En la conferencia no hay público; todos son actores. Y de este carácter de labor en común, de verdadera labor cooperativa, en que todos a una participan, proviene su alcance pedagógico, es decir, educador, o sea creador y forjador de la acción, lo que sólo se logra mediante la acción misma. Porque el hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer, y trasporta, mediante la acción, a la vida las ideas. Y, a hacer, sólo se aprende haciendo, y a indagar y pensar, que es un hacer fundamental, pensando, no pasivamente leyendo, ni contemplativamente escuchando. Por esto, la conferencia, que obliga a hacer y a producir a todos, es, por esencia, educadora, y el discurso, en que el público se contenta con oír, puede ser instructivo, ameno, emocionante; puede llegar a cumplir su fin más alto, el de excitar el pensamiento y provocar a la acción; pero no enseña a hacer, no es pedagógico y educador en aquel orden, más que para el que lo pronuncia.

La tradición universitaria en Alemania ha conservado al término conferencia su valor más genuino, y *die Konferenz* es allí, no un discurso, sino el momento del Seminario pedagógico en que se avaloran en común, críticamente, por maestros y alumnos, los resultados del trabajo hecho anteriormente en el *Teórico* y en el *Práctico.* Y a ese mismo sentido obedecen los *maîtres de conferences* de *l'École Normale Supérieure,* de París, y de las Universidades francesas, encargados de enseñar a investigar, a discurrir y a practicar a los alumnos, pero no de hacer discursos.

Bien están los discursos sobre educación en este caso, para arrojar la semilla sobre un público vario y numeroso; pero cuando hayáis de enseñar a hacer y queráis educar a niños o a grandes, acudid a la conferencia de que acabo de hablaros, a la verdadera conferencia pedagógica.

* * *

He podido venir a la Exposición escolar, como os he dicho, a pesar de ser contrario a ellas, y vosotros podéis estar satisfechos de haberla organizado. Ni estáis solos, ni es una rareza, ni mucho menos una antigualla vuestra empresa. En París, en Londres, en Berlín, organízanse con frecuencia Exposiciones escolares. Yo he asistido el año pasado a la de San Luis de Missouri, en América. En estos mismos días celébrase una en Lieja. Marcháis, pues, con lo más selecto del mundo pedagógico extranjero; quiero decir, con lo más selecto de la mayoría. Yo, en este caso, como en muchos otros, pertenezco a la minoría.

No es tampoco en mí una rara singularidad pensar lo que pienso. También tengo quien me acompañe. Y las minorías tienen un papel que jugar en la Historia, que no es ciertamente el de convertirse a cada paso en mayorías, como en el «turno pacífico» de nuestro plácido sistema parlamentario, sino el de empujar y espolear a las mayorías gobernantes en todos los órdenes de la vida, y tenerlas despiertas. Cuando la minoría se convierte en mayoría, pierde su carácter y al punto es reemplazada por otra minoría; que, en la vida y en la realidad, hay, por fortuna, sustancia abundante para que las minorías no se agoten. No os aflijáis, pues, de que haya hoy una minoría contraria a las Exposiciones escolares; porque, cuando éstas se trasformen y desaparezcan, habrá otra minoría que no nos dejará tampoco reposar tranquilos en el organismo que las haya sustituido. Notad, además, que el ser mayoría o minoría no es asunto de mayor o menor mérito; es cuestión de carácter. Se nace en uno o en otro bando, como se nace rubio o se nace moreno, como se nace flemático o bilioso, optimista o pesimista, tranquilo o violento. Sí; hacéis bien en haber organizado vuestra Exposición pedagógica, y yo hago bien en asociarme a ella, con o sin entusiasmo, con tal de deciros, para un mañana más o menos remoto, que esta obra de realidad puede ser más real todavía; que esta obra de paz puede ser todavía más pacífica.

Porque éstos son los pecados de una Exposición escolar; probablemente de toda clase de Exposiciones. No es bastante real y sincera, porque no es *viva.* No es pacificadora, porque se organiza como certamen personal, como contienda. Todo premio alcanzado en concurso lleva en sí un elemento agresivo y otro depresivo. Excita las pasiones, pero las malas: la emulación, que necesita llamarse ingenuamente *noble* para encubrir su bastardía; la envidia; la soberbia del triunfo; la humillación de la derrota; la odiosa compara-

ción del mérito propio y del ajeno; el endiosamiento; la amarga tristeza; las bajas murmuraciones; la iracunda protesta contra todo fallo desfavorable, y hasta el innoble espectáculo de las míseras rencillas personales.

En este problema de tan enorme trascendencia para el ideal de la vida y para la obra de la educación, pertenezco también a aquella minoría que cree que, si venimos de la lucha y en ella estamos todavía de lleno, hacia la paz en la tierra, la paz en todas las esferas, la universal y absoluta, para todos los hombres, los de buena como los de mala voluntad, hay que ir marchando.

La Exposición escolar es *muerta,* porque no mostráis en ella el único producto vivo de la obra educadora, que es el educando; la sola garantía verdadera de vuestra labor pedagógica, como el pintor cuelga en el *salón* sus cuadros, que son sus creaciones. A falta de producto, exponéis el proceso que os ha servido para conseguirlo, es decir, creéis exponerlo, mostrando el método, el material de enseñanza y la labor del niño, sin reparar en que todo esto no es más para el contemplador que *detritus* y escorias; obra muerta, inútil para elevarlo al conocimiento del verdadero valor del proceso educativo, que sólo se alcanza cuando se le ve en acción, no ya *producido,* sino *produciéndose;* ante sus dos factores esenciales o insustituibles, el maestro y el alumno, esto es, en la escuela misma, en el diario y sincero ambiente; en una palabra, cuando el proceso es *vivo*.

A la *Exposición escolar* ha de sustituir, por tanto, la *Exposición de escuelas.* Un paso hacia ello representa ya, no sólo el hecho, cada vez más acentuado, de exponer los trabajos en abundancia y en el proceso de su elaboración, antes de terminarse, sino, sobre todo, el de llevar a la Exposición misma secciones de alumnos, para que hagan allí con el maestro su trabajo ante el público, como ahora, por ejemplo, verifica con excelente sentido, vuestra Escuela de sordos y de ciegos. Pero, aun con eso, el problema queda en pie. Ni siquiera alcanza a suprimir otro vicio derivado del anterior, y que toda Exposición lleva consigo: su inmensa dificultad, por no decir radical impotencia, para mostrar el producto, siquiera sea muerto, pero el producto entero, el de *toda la escuela* y de *todos los días.* El público, para obtener garantía de verdad, necesita, antes que nada, conocer la obra viva verificándose, ver trabajar, pero a la escuela entera, que se forma, como todos sabéis mejor que yo, menos de los alumnos estudiosos que de los medianos y los desaplicados; y verla, ade-

más, en las condiciones normales de todos los días, sin esa falsa inmoral preparación, mixtificación debería llamarse, que es patrimonio común a las Exposiciones y al funesto y perturbador sistema de exámenes.

Exposición de escuelas, dije, y tal vez he dicho mal. Debería suprimirse hasta el nombre; pues mientras se hable de Exposición, sin culpa de nadie, por la fuerza de las cosas y en mayor o menor grado, siempre será preparada artificiosamente. Preguntad a los artistas, a la minoría también, por supuesto, y los oiréis abominar de las Exposiciones, con especialidad sobre todo, por la insana preparación que las precede. Quieren ellos ser juzgados más bien en sus propios talleres, en su medio natural, donde, tal vez, y sin tal vez, queda siempre colgada la obra más espontánea y jugosa; la de mayor intimidad y frescura; la que quedó sin concluir, porque no debió acabarse; la concebida en el puro amor de la belleza, sin los influjos profanos de las Exposiciones. Así, de igual suerte, en su propio taller, laborando a diario, sin vanas preparaciones, sin previo aviso, sin maléficos influjos extraños, que coarten su libertad y la del niño, que empañen, siquiera, la frescura de sus espíritus, así debe aspirar a ser juzgado el artista de la obra educadora.

II

Mientras esto llega, vengamos ahora al tema anunciado.

No os podréis quejar, ciertamente, de que sea concreto. Pero su vaguedad es también pedagógica. De la escuela, del maestro y del material de enseñanza, se pueden decir muchas y muy contrarias cosas; y yo no quería hablaros sino de las ocasionales, de las que entiendo más útiles aquí, y en este caso. Por esto, obligado a fijar el asunto de antemano, lo mismo pude haber escrito *sobre Pedagogía,* resuelto, como estaba, a no concretar mi pensamiento hasta el último instante, hasta hallarme en este pueblo, hasta experimentar su impresión, hacer lo posible por sentir sus latidos y dejarme penetrar por su ambiente.

Y ya sé ahora, en efecto, lo que he de deciros. En esta entusiasta atmósfera de progreso educativo, entre gentes que vienen dando para la enseñanza primaria, con noble elevación, a manos llenas, es en donde conviene, más que en parte alguna, hablar contra los fetichismos pedagógicos. Contra los flamantes y aun los veni-

deros y que son los peligrosos. Dejemos los antiguos, que ellos se caen solos.

Cada profesión tiene, señores, sus fetichismos; y el material de enseñanza constituye el fetiche de primera magnitud para el Cuerpo docente. Casi todos los profesores y maestros nos quejamos de la falta de material y casi ninguno dejamos de achacar a esta falta el éxito dudoso de nuestras tareas. Publicistas, maestros, autoridades escolares, patronos de fundaciones privadas, piden a una material, esperando ingenuamente de él la inmediata trasformación y mejora de la enseñanza, o se aprestan solícitos a gastar en aquél los primeros y más abundantes recursos con que cuenten. Conozco algo de esto, por el cargo que ejerzo; y contra tal tendencia quiero decir ahora dos palabras.

Líbreme Dios de negar que el material sea necesario; lo que afirmo es, de un lado, que, por el momento, en el estado actual de nuestras escuelas, no es la primera necesidad a que debe atenderse; y de otra parte, que, en la mayoría de los casos en que el material se solicita y quiere aplicarse, no es el adecuado, y su empleo resulta, más que inútil, contraproducente.

Es tan firme en mí esta convicción, que teniendo a mi cargo, como sabéis, el Museo Pedagógico Nacional, suelo decir paradójicamente que la misión de este centro debe consistir en *desacreditar* el material de enseñanza.

Esta reinante obsesión del material explícase, no sólo como natural reacción contra la insuperable penuria del mismo, que desde su origen vienen padeciendo nuestras anémicas escuelas, sino por otra causa más espiritual, más honda y más difícil de curar, con serlo aquélla tanto. Me refiero al concepto *mecanicista,* que predomina en la obra de la educación, como en todo el régimen social imperante.

Fiamos en el inspector, quiero decir en el espía, en los vergonzosos e indignificantes ventanillos, cuando no en la carencia de puertas, esto es, en un neto régimen carcelario, carcelario a la antigua, de puras inútiles garantías exteriores, la educación moral de nuestros internados. Y anhelamos poder confiar, para la enseñanza, en el libro, en el aparato, en el instrumento, en la máquina, en vez de confiar en el obrero. Nunca puedo olvidar lo que a un maestro mío oí referir y viene al caso.

Mostraba cierto profesor de una de nuestras Universidades su laboratorio, y mostrábalo orgulloso de la cantidad y riqueza de apa-

ratos, de material de enseñanza que encerraba. «Es mejor, acabó diciendo, que todo lo que he visto y tiene el Colegio de Francia.» Su interlocutor, entonces, se atrevió a preguntar tímidamente:

—«Y ¿qué han hecho ustedes aquí con todo este material? Porque lo que en el Colegio de Francia se hace, todo el mundo lo sabe.» Y ¡tanto como se sabía! Harto estaba en él, Berthélot, de colaborar a la historia de la Química; y allí, en sus sótanos, por aquellos días y con cuatro cacharros, como suele decirse, acababa Claudio Bernard de abrir hondo surco a la Biología.

Trasladad esto mismo a nuestra esfera, y comprenderéis que no es lo urgente comprar aparatos para nuestras escuelas, sino poner a todos nuestros maestros en situación de manejarlos, con una educación sobria, pero verdadera, práctica, realista, en vez del ridículo aprendizaje de la Física, de la Química y de las Ciencias Naturales, verbal y de memoria. Si el instrumento se adquiere precipitadamente, quiero decir, sin dar antes al obrero condiciones —y son muchas las que necesita— para poder utilizarlo con fruto, sucederá, por necesidad lo que todos sabéis viene ocurriendo. O el instrumento se descompone a la primera ocasión, y arrumbado queda eternamente, como tanta máquina agrícola ha quedado en nuestros eriales sin cultivo, o inmaculado seguirá reluciendo, como mero objeto de adorno, en la vitrina. El material es necesario; pero hay que preparar el terreno para que fructifique, hay que atender al obrero antes que a la máquina, si no queremos que, de las mejores intenciones, del móvil más puro, por falta de oportunidad, puedan engendrarse, como se engendrarán de cierto, el escepticismo y el descrédito.

* * *

Y ahora digo más, viniendo a mi segunda afirmación. No es lo que importa que el material sea poco o mucho, pobre o rico, grande o pequeño: lo que interesa es que sea *adecuado* a aquella obra de la educación, *activa, forjadora,* en el sentido en que al comenzar os hablaba; y por *adecuado,* en este respecto, entiendo *vivo;* y vivo quiere decir, por lo que hace a la escuela primaria, fabricado en ella, como obra del trabajo común de maestro y discípulos.

Los dos términos del conocer han tenido su característica significación en la metodología pedagógica. Al objeto, han correspondido la intuición, las lecciones de cosas, la preocupación por el ma-

terial de enseñanza; al sujeto, corresponde ahora el esfuerzo y trabajo personales, los métodos activos y *heurísticos*. Al niño, en su educación intelectual, hay que hacerle investigar y descubrir lo ya descubierto, para que más tarde, en su día, investigando por sí, pueda encontrar, con verdadera originalidad, lo que aún no se sabe.

El primer material de enseñanza, el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece. Pero hay que saber buscarla, hay que aprender a verla, y este aprendizaje, ni es corto, ni barato. El material se nos da de balde, pero hay que gastar muchos esfuerzos para llegar a su interpretación legítima y a su utilización metódica. La humanidad ha contemplado la Tierra, los demás astros y sus movimientos durante siglos y siglos, antes de darse cuenta exacta de las verdaderas relaciones que los unen. Luciendo siguen, iluminada continúa la Tierra, gratuito material nos ofrecen para la enseñanza; y, ¿habrá, sin embargo, entre vosotros quien desconozca que son pocos los escogidos que saben utilizar discreta y racionalmente material tan asequible a todo el mundo, para despertar en el niño los problemas de la cosmografía y conducirlo gradualmente al través de las fases por que la humanidad ha pasado en su contemplación del Universo? ¿No veis claramente que no es lo primero el material, sino el espíritu del maestro que ha de vivificarlo, y que el cultivo de ese espíritu, la preparación de tales fuerzas, es lo que está reclamando, antes que nada, todo el ardiente interés, todo el dinero de que podamos disponer a manos llenas?

* * *

Y si esto ocurre con el material, que podríamos llamar, además de gratuito, espontáneo, ¿qué no pasará cuando se trata de aparatos o de representaciones gráficas? Toda máquina sólo es viva, en primer término, para el que la concibe. Si lo ha de ser para los demás, necesítase recorrer, abreviadamente, las fases de su proceso constructivo. Y para ello no hay como construirla. Tomemos uno de los aparatos más sencillos y usuales, por ejemplo, el termómetro. Yo creo que hace falta un termómetro en toda escuela primaria; pero si me preguntáis cuándo hace falta, os diré que no lo adquiráis jamás hasta haberlo construido en la clase.

Y extended esto a todo género de aparatos: al nivel, al teodolito, al telescopio, a la máquina eléctrica. Os invito a que veáis en su

instalación los que el Museo Pedagógico expone, hechos por los alumnos japoneses en la Escuela Normal de Tokio, donde no se otorga el título de maestro sin este requisito. No llegaréis con ellos a la absoluta precisión matemática, no resolveréis nebulosas, ni cargaréis acumuladores; pero veréis producirse la descarga eléctrica, acercaréis los objetos a vuestra vista, y levantaréis, con cierta aproximación, el plano y el relieve de un campo. Y sobre todo, y esto es lo más importante para el niño en la escuela primaria, al construirlos les habrá quitado el misterio, habrá intimado con ellos, penetrando las leyes naturales que demuestran; habrá, no *aprendido,* sino *hecho,* fabricado y adquirido la potencia de seguir fabricando. He aquí uno de los grandes principios restaurados por la educación contemporánea: el aprendizaje por la acción, el *learning by doing* del pueblo americano.

Inútil me parece detenerme a señalar la trascendencia de este proceso para el verdaderamente realista, el sustancioso trabajo manual educativo, frente al ñoño, insustancial y rutinario que empieza a invadirnos. ¿Qué material, por tanto, pediría yo para la escuela primaria? Restos de tablas, alambres, cartón, tubos de vidrio, botellas vacías, tapones de corcho, cajas de lata. ¿Hay nada más barato? No se regocijen, sin embargo, los administradores. Yo no vengo aquí a ponderar el poco precio de la mercancía que ofrezco, ni a ahorrarles dinero, sino a decir cuál es, a mi entender, el modo legítimo y fructuoso de gastarlo. Sí; vivificar, hacer servir esos restos inútiles es infinitamente más caro y más difícil que comprar los mejores instrumentos fabricados; pues, para lograrlo, no sólo hay que gastar siempre, día tras día, en formar al maestro, a fin de que sepa hacerlo, sino que hay que gastar, a la vez, en darle condiciones racionales, desde las económicas hasta las pedagógicas, no ya para que quiera, sino para que pueda buenamente hacerlo. Porque labor tan delicada, si es la única salvadora, no es fácil realizarla en la servidumbre de todos los órdenes en que vive el maestro, ni con ese absurdo régimen mecánico y gregario de nuestras escuelas.

* * *

Y por si os pareciese demasiado sutil y refinado hablar de aparatos de Física en nuestra misérrima enseñanza primaria, acabaré este punto bajando el diapasón y descendiendo a aquello que en el uso común se considera como el material más indispensable, después de la tinta y el papel, del funesto tablero contador y de las ho-

rrendas láminas de Historia Sagrada. Quiero hablar de los mapas. ¿Hay escuela, por mediana que sea, que, cuando no los tiene ya, no aspire a tenerlos? Pues yo, pienso, no sólo que son innecesarios, sino grandemente nocivos para comenzar, como se hace, por ellos la enseñanza de la Geografía. Notad bien que digo *para la enseñanza,* esto es, para el proceso pedagógico, que trata de despertar en el niño ideas reales sobre la Tierra y sobre la riqueza de su contenido.

Y la razón es obvia. Si tratamos de conocer la Tierra esta que pisamos y en la que vivimos, ¿á qué comenzar mostrando al niño su pretendida imagen, más o menos —siempre menos que más— perfecta, si tenemos la Tierra misma continuamente a nuestra vista? ¿No comprendéis que semejante camino conduce, a esa tremenda perturbación que se produce en el espíritu del alumno, el cual llega a creer —como cada uno, si vuelve atrás la vista, puede comprobar en sí mismo— que la Geografía es el estudio de los mapas, los cuales representan la Tierra, sí, pero una Tierra que no sabe él a punto fijo, juzgando por su imagen, lo que sea, ni qué relación tenga con nosotros; cuando lo que importa es hacerle ver, una y mil veces —mil veces digo, porque mil harán falta, aunque pueda parecer extraño, tratándose de cosa, a primera vista, tan sencilla, a los que no tienen costumbre de enseñar a los niños—, hacerles ver, repito, mirando a la Tierra, que aquella de que se habla en la Geografía y la que debemos estudiar es esta misma por donde caminamos todos los días, por donde marcha el tren, por donde corre el río, donde crecen los árboles, donde está su pueblo, la misma que labran sus padres y en donde ellos juegan? Y esto no es mío, no es original, no tiene siquiera el mérito de la novedad; es ya muy viejo. Emilio aprende la Geografía sin mapas. «Buscáis globos, esferas, cartas geográficas. ¡Cuánto embeleco!», dice Rousseau. «¿Por qué no empezáis por mostrarle el objeto mismo?»

Considerad cuánta ha sido la Geografía y cuántos los geógrafos que ha habido en el mundo antes de haber mapas, y comprenderéis que si el niño ha de poder *hacer Geografía,* si ha de saber, no ya la descripción de la Tierra, sino *poder describirla,* que es cosa muy distinta, tiene que proceder en su comarca, más o menos intensamente, con mayor o menor contenido, que esto es mera cuestión de tacto pedagógico, como procede el geógrafo, el verdadero geógrafo, no el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta. Más Geografía sabe el que solamente sabe orientarse —que al fin orientación es el término pri-

mordial para el conocimiento y descripción de la Tierra— que el que, sin saber esto, señala fácilmente en el mapa mares, ríos, montes y ciudades.

Y ahora añadiré que, sin esa previa descripción de la cuenca local en que se vive, somos incapaces de llegar al conocimiento geográfico de las demás regiones que no vemos. ¿No habéis oído referir nunca el asombro que los mujiks de la inmensa estepa rusa experimentan a la vista del Cáucaso? Gracias al estudio que tan espontánea como inconscientemente y a pesar de la escuela, todos realizamos, por el río y los cerros de nuestro pueblo, llegarnos a conocer el Nilo y el Himalaya. Y sin el relieve de nuestra comarca, sin su clima, sus rocas, sus árboles, sus animales, sus paisajes, sus habitantes, sus cultivos, sus pueblos, sus caminos, sus talleres, sus tiendas, sus costumbres, sus autoridades, sus fiestas religiosas, sus diversiones, sus monumentos, sus cantares, sus ferias, sus posadas, sus comidas, sus trajes, su civilización, en suma, nos sería imposible representarnos el resto de la Tierra, con la vida y la infinita riqueza que en ella se produce. Ya veis si hay tarea geográfica que realizar, antes de ver los mapas.

Pero éstos, me diréis, son al fin imagen y representación para conocer la Tierra que no podemos ver directamente. No; son otra cosa muy distinta. Imágenes son las fotografías de campos y ciudades, de gentes y sus diversas industrias. Inundad las escuelas de estas fotografías; adquirid aparatos de proyecciones luminosas, y habréis hecho el mayor bien posible, por lo que toca al material geográfico en la escuela primaria. Pero el mapa no es imagen; es un signo, tan abstracto y convencional para el niño, como las letras en el alfabeto fonético, y absolutamente cerrado y misterioso, como todo signo, para el que desconoce su correspondencia con lo significado. ¿Qué tienen que ver los puntos y las rayas con los pueblos, los ríos y los montes? ¿Los colores, con las divisiones económicas, políticas y administrativas? Para comprenderlo, no hay más camino que el de hacer el mapa. El primer mapa que debe ver y manejar todo niño es el que él mismo construya, porque es el único que le pone en condiciones de entender los restantes.

No me detendré a explicar cómo esto puede y debe hacerse, partiendo del relieve, que ha de ser el comienzo de la cartografía para el niño, porque no es éste un curso de enseñanza de la Geografía; pero, como veis, para cultivar esta ciencia en la escuela, no es lo primero, ni lo más indispensable, adquirir mapas, sino dar abun-

dantes condiciones al maestro para que haga observar, describir y representar la Tierra a sus alumnos.

Permitidme ahora un recuerdo personal para cerrar este punto. Hace años, en uno de mis viajes, tuve la fortuna de tratar en Londres a un ilustre emigrado español, hombre todo corazón, ánimo entusiasta, gran revolucionario. Hablamos de enseñanza, y él, aleccionado por el espectáculo de pueblos más cultos, e impresionado por la riqueza de medios, por la esplendidez de elementos de las Universidades y escuelas en Francia e Inglaterra, creyendo sinceramente que aquél debiera ser el comienzo y no el fin de la obra, y anhelando para su país condiciones análogas, díjome en un ingenuo y generoso arranque, fiel expresión del común y bien intencionado, aunque superficial sentir, en este punto: —«Cuando triunfe y vuelva al Gobierno, yo dedicaré la lista civil del presupuesto a material de enseñanza.» —«Más valdrá, hube de contestarle, que lo dedique usted a los maestros.»

Y esto os repito ahora. No gastéis en material de enseñanza, mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo.

III

Vengamos a la escuela. En ella, aunque más brevemente, no os hablaré de uno, sino de dos fetichismos muy en boga. El primero toca a su construcción; el segundo, a la vida que en ella debe hacerse.

Se sueña con monumentos escolares; y yo creo, por el contrario, que el ideal está en acercarse cuanto sea posible a lo que Rousseau decía: «La mejor escuela es la sombra de un árbol.» La frase es menos paradógica de lo que parece, si se considera que el ideal de toda vivienda, ahora como nunca, consiste en conservar en su mayor pureza y adaptabilidad al organismo, los dos agentes naturales más necesarios para una vida sana; la luz y el aire libre. Y ¿cómo puede esto conseguirse, sino en medio de la naturaleza, en pleno campo?

Admitamos, sin embargo, para no escandalizar demasiado, que la escuela es una casa. Pero toda casa, desde la más pobre a la más rica, desde la choza al palacio, se ha inventado sólo para mitigar los rigores del clima, para librarse de la intemperie. Así vemos que la vida humana se ha desarrollado con preferencia en las zonas tem-

pladas y en los grandes valles. Por tanto, el ideal de la vivienda consiste en suavizar aquellas asperezas, pero sin menoscabo de la luz y del aire: es decir, como veis, en *ponernos a la sombra del árbol.*

Ideales históricos y condiciones de civilización han influido diversamente, como sabéis, en este punto. Enfermedades son, «abismos de la especie humana», las grandes ciudades, los inmensos talleres; mas, por fortuna, la humanidad marcha, hoy más veloz que antes, hacia el aire y la luz. Así lo prueba todo, desde la supresión de las lóbregas alcobas de nuestros abuelos, hasta el trabajar y el dormir, día y noche, como hoy se recomienda, a sanos y enfermos, con la ventana abierta; desde el enorme desarrollo en nuestro tiempo de la vida del campo, hasta la continua preocupación del arquitecto por la orientación, la cubicación, la ventilación, la calefacción, el saneamiento y la iluminación de la casa; problemas todos pendientes de la luz, del calor y del aire.

Trasportad esto a la escuela, donde, no ya pocas personas, como en la casa, sino, por desgracia, muchos, muchísimos niños, han de vivir juntos durante todo el día, y veréis cómo la primera condición para suministrarles la luz y el aire convenientes, si los queréis tener sanos, no es un monumento, sino un campo. Escuela, no ya sin patio, que más parece pozo, como hay muchas, ni sin raquítico jardín, que ni aun para alegrar la vista de los transeúntes sirve, sino sin campo escolar, sin verdadero campo, no es escuela sana. Con razón se ha dicho que, en este respecto, son muy superiores a la mayoría de los nuevos edificios, con sólo acondicionarlos medianamente, los antiguos pórticos de las iglesias rurales, donde todavía se da escuela en algunas apartadas comarcas. Peor come el pobre niño de aldea que el rico burgués de la ciudad; menos se cuida su persona que éste. Y ¿de dónde saca la superioridad de su robustez sobre la anemia ciudadana? Pura y exclusivamente, de la luz, del aire, del trabajo rural, del sano excitante estímulo muscular que el campo proporciona.

Al construir una escuela, pensad lo primero en el campo escolar. Si el terreno es caro, llevad la mayor parte de aquéllas a la periferia; haced que sean la última casa de la ciudad y la primera del campo y gastad en conducir a ellas los niños, si fuera preciso; como ciudades del extranjero, semejantes a la vuestra, hacen ya en casos análogos. Para las que sea absolutamente necesario instalar en el centro, gastad sin duelo en el solar, haciéndoos cuenta que tenéis un hijo enfermo, a quien debéis atender más que a los sanos. Y en

unas como en otras, ahorrad en la construcción monumental y sed espléndidos en el campo.

* * *

Si esto manda la higiene, ¡cuánto no podrá decirse de la Pedagogía! No quiero hablar de las infinitas ventajas que el campo escolar ofrece para la educación. Por no fatigaros, citaré, un solo punto, el de mayor trascendencia, a mi juicio, que es el del juego.

Todo trabajo sano pide una alternativa de *recreo,* y las fuerzas del niño no se vuelven a crear, no se *recrean* más que jugando. El campo se necesita, pues, no sólo para jugar, sino para poder trabajar sanamente. Sea o no exacto el hondo pensamiento de Kant y de Schiller, de que el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras, y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega. El juego es la única esfera de sus creaciones. De donde el penetrante sentido de Froebel, al basar en el juego toda la educación de la primera infancia. Pero en el juego libre, creador, espontáneo; no en esa apariencia de juegos impuestos, tontos, mecánicos, rutinarios, rebosantes de aburrimiento para maestros y para niños, en que por todas partes suele degenerar malamente el froebelianismo.

Y el juego no acaba, por fortuna, con la infancia. De representativo y dramático, conviértese en atlético para el adolescente; y da alegría a su espíritu, fortaleza al cuerpo, serenidad al ánimo, vigor al carácter. Él nos enseña, como ningún otro maestro, a medir nuestras fuerzas y nos prepara discretamente a las relaciones y luchas sociales. En él aprenderemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición, el dominio sobre nosotros mismos, el buen humor constante —el mejor signo de la plena salud de cuerpo y alma. —Él es la salvaguardia más segura contra los elementos morbosos de las edades pasionales; y él, sobre todo esto, nos disciplina, nos pone en nuestro sitio, enseñándonos que allí, pequeño o grande, hay que cumplir el deber, pues de él pende la común obra social del partido. El mayor bien, éste, que podría prestar la educación por el juego atlético a nuestro atomístico, insolidario y anárquico carácter.

Y dichosos los pueblos en que, no ya sus adolescentes, sino sus hombres viriles, de todas las clases sociales, continúan jugando, porque el juego es arte y placer estético, y la humanidad es bien sa-

bido, diga lo que diga Spencer, que necesita antes que comer divertirse. Si el pueblo no se divierte sana y honradamente, ha dicho Doña Concepción Arenal, se divertirá de otro modo, pero se divertirá a toda costa. Buscadle, pues, diversiones honradas.

El juego educó a Grecia en la antigüedad, y a Inglaterra en nuestros días; los dos más altos ejemplares de juventud saludable y vigorosa, que toman, en este punto, por ideal los demás pueblos. «Aquí —decía Wellington, ya anciano, contemplando las praderas de juego del colegio de Eton—, aquí se ha ganado la batalla de Waterloo.» Y yo, en este pueblo, en este país vasco, donde más que en ningún otro punto de España se ha conservado el juego entre todas las clases sociales, el juego sano y noble, el juego corporal al aire libre; donde hasta hace poco tiempo, según creo, se veía jugar al alcalde y al médico, al juez y al sacerdote, yo os digo: restaurad vuestros juegos, que van a morir, como muere toda función social cuando cae en exclusivas manos profesionales; y para restaurarlos, enseñad a jugar a vuestros hijos; que más cuesta —y os lo aseguro por dolorosa experiencia— enseñar a jugar (a jugar de veras, que es cosa muy diversa de juguetear y divagar) que a estudiar, a los niños españoles. No hagáis una escuela sin campo de juego.

* * *

Y ¿cómo será la casa de la escuela? Como debe ser toda construcción racional. Como ha sido la arquitectura de los dos momentos capitales en la historia del arte occidental: el griego de Pericles y el cristiano del siglo XIII; sincera y económica. De estos dos elementos, bien manejados —y ésa es la función del arquitecto—, brotará el estético; que ni la simple monumentalidad, ni la mera riqueza de los materiales, por sí mismos, dan belleza. De la economía no hay que hablar. Se impone como ley necesaria de racionalidad en toda obra humana. Desde la formación de las lenguas hasta los contrafuertes, botareles y pináculos, en que nuestros abuelos veían un reflejo de la oración subiendo al infinito, o una imagen de la selva germánica, el espíritu ha procedido y sigue procediendo rigurosamente según ley económica, y se ha escapado y se escapa y se escapará siempre, como los ríos, por la línea de menor resistencia. ¿No sería absurdo quebrantar esta ley en la escuela pública, donde, por naturaleza y destino, con más severidad debe guardarse?

La sinceridad pende, por una parte, del modo de usar los materiales y del empleo de las fuerzas constructivas; y, de otro lado, que es el que nos importa, de la concepción del plan, que, para ser sincero, ha de partir de dentro afuera, como un organismo, y no de fuera adentro, que es como suele hacerse. La fachada ha de ser para la casa y no la casa para la fachada. La casa ha de construirse para el habitante, y de acuerdo con lo que en ella haya de hacerse. He aquí por qué es necesario, antes de edificar la escuela, determinar bien la clase y el régimen de la enseñanza que en ella va a darse; y esto no es asunto que pueda decidir la autoridad administrativa, ni el arquitecto, ni el médico higienista —las tres etapas que ha atravesado la construcción escolar hasta ahora— sino el técnico de la educación, el pedagogo. Y si la Pedagogía dice que las escuelas han de ser graduadas dondequiera que se cuenta con más de un maestro, como lo son hace medio siglo en las naciones civilizadas, menos en nuestra patria, y que los grupos han de ser homogéneos y poco numerosos, huelgan los inmensos salones, porque tienen que desaparecer los rebaños de niños, e impónese la necesidad de gastar en abundancia de maestros, para la ordenada división y subdivisión de las clases, antes que en ricas y suntuosas escuelas; pues importan más para la educación del porvenir las pequeñas secciones graduadas de niños, con su profesor cada una, en pleno campo, que los montones de cien y doscientas criaturas de todas edades y condiciones, con un solo maestro, aunque tuvieran por clase el salón del trono del Palacio de Oriente.

* * *

Enlazado con el de la construcción, hay todavía un segundo fetichismo, dije, referente al concepto y la vida de la escuela. ¿Para qué es la clase? ¿Qué debe hacerse dentro de ella? La clase lo es todo, en nuestra primera enseñanza, y dentro de sus cuatro paredes ha de aprender el niño todo lo cognoscible. Ocho, nueve, diez años, asistirá a la escuela primaria un alumno, desde los tres, como párvulo, hasta los doce o los trece; y día tras día, semana tras semana, en la clase habrá entrado y salido a la misma hora, mañana y tarde, y allí habrá leído y escrito, oído y recitado, aprendido bien o mal, pero siempre dentro de clase, lo que haya aprendido. Éste es el fetichismo.

Y, sin embargo, espíritus esclarecidos nos han dicho ya que si la escuela ha de cumplir su misión, tiene que ser imagen de la vida, y

no representar para el niño otra cosa que lo que representa el gabinete de trabajo para el hombre. Y ¿dónde trabajan, el ingeniero, sino en la fábrica; el naturalista, sino en el campo; el médico, en los hospitales; el juez, en el tribunal; el sacerdote, en su cura de almas; el arqueólogo, en sus monumentos; el historiador, en el archivo; el novelista, en el salón o en la taberna? Y ¿qué hacen, luego, en su gabinete, sino rumiar, clasificar, compulsar, ordenar, publicar, lo que a la vista de la realidad han aprendido? Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle la realidad en la realidad, antes que en los libros, y entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él haya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar a su alcance. ¿Qué hace falta para poder realizar esta escuela, imagen de la vida? Todos lo comprendéis: hacen falta maestros. A ellos hay que atender antes que al edificio escolar, como antes que al material de enseñanza. Concluyo, pues, como allí terminaba: formad maestros; aumentad los maestros; gastad, gastad en los maestros.

Y como estoy seguro, y es natural que así suceda, de que muchos hallarán exagerada, cuando no extravagante, esta obsesión que me embarga en favor del maestro me conviene advertir que en el país en que, con sin igual esplendidez, se ha gastado en la enseñanza; en el pueblo que ha dado, desde que nació, y sigue dando, el más alto ejemplo de prodigalidad que registra la Historia, con sus donaciones públicas y privadas en favor de la educación; en los Estados Unidos, lánzanse, a la hora presente, protestas, quejas amargas de que el dinero de la nación y el de los archimillonarios; los millones de dollars de los Peabody, Vanderbilt, Carnegie, Rockefeller y Morgan, sean, principalmente, para lo más externo, para aquello que, por entrar antes por los ojos, con mayor facilidad puede verse: edificios, mueblaje, material de enseñanza; y no para la mejora y creación del personal docente. Ya veis que no estoy solo, y que allí donde menos pudiera esperarse, levántanse también voces de alarma. Y es porque comienza a penetrar en los espíritus la idea de que la escuela, como la Universidad y toda clase de centros de enseñanza, no son un mecanismo de piedra, hierro y ladrillo, ni siquiera de libros y aparatos, sino una institución, esto es, una función social, desempeñada y representada por personas, de las que en todo caso, y sólo de ellas, hay que esperar su salvación o su ruina.

IV

Hablemos, pues, para terminar, de las personas.

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela, basta una formación pedagógica elemental o inferior; mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo *formación pedagógica,* con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian, por ventura, en algo que sea sustancial, de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente —que no parte distinta, inferior o superior, en cada caso— lo que confiamos, así a la Universidad como a la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, a una como a otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos.

No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, o con el arquitecto y el maestro de obras;

porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contramaestre, son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin, que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril o arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende a los árboles hechos, y veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos períodos de la obra educadora.

* * *

Ya sé yo bien, como dije antes, que semejante subordinación existe, por desgracia, en la conciencia social y en la vida. Razones hay que la explican, aunque ninguna la justifique. Y la primera de todas consiste en los humildes orígenes de la enseñanza elemental, nacida al calor de la caridad y la beneficencia, así como en la confusión que se establece entre el modesto exiguo saber que necesariamente la acompaña y las condiciones que ha de tener el maestro primario. El organismo de la enseñanza procede de un origen oligárquico, como probablemente proceden los demás organismos. El primer grado que en nuestra moderna sociedad cristiana se organiza con independencia, corporativamente, es el superior. Al alborear el siglo XIII, maestros o alumnos, reunidos en corporación, crean la Universidad, como uno de tantos gremios. En el Renacimiento, y en señal de protesta del nuevo espíritu contra el viejo escolasticismo, aparecen, desprendiéndose de la Facultad de Artes, los estudios de Humanidades, origen, luego, de la segunda enseñanza. Y sólo al finalizar el siglo XVIII, organizóse como función pública y sustantiva, no ya meramente caritativa y benéfica, la primera enseñanza. El proceso es lógico. Condénsase, ante todo, el núcleo de saber aristocrático, el menos numeroso y más intenso. El saber, patrimonio, al principio, del menor número, desciende luego al resto de los hom-

bres, y fúndase la jerarquía de la enseñanza, como es natural, sobre la base de la cantidad del conocimiento en cada grado. Establécese que todo el mundo tiene el derecho y el deber de instruirse. Siémbranse las escuelas. Necesítanse maestros; y como, para enseñar poco, es lo más fácil, sea o no exacto, pensar que no hace falta saber mucho, y los recursos económicos faltan, quiero decir, la sociedad no advierte, no siente que sean necesarios para tales fines, nace el maestro de escuela al nivel de la última clase de jornaleros y con la inferioridad y desconsideración consiguientes en una sociedad como la nuestra.

A este rebajamiento, en relación con otros grados de la enseñanza, ha contribuido, además, la funesta arbitraria excisión establecida por la pedagogía romana entre la educación, propia del pedagogo, y la enseñanza, que toca al profesor, *Instituit paedagogus,* dice Varron, *docet magister.* Semejante prejuicio impera todavía, y no es extraño oír a diario, con esa fuerza dogmática que adquieren todas las fórmulas simplistas: «al niño se le educa, al joven se le instruye, al hombre se le enseña», cuando, aun en espíritus tan superiores como Paulsen, tiene también su clara resonancia. La educación, en tal sentido, es cosa algo inferior, que corresponde sólo, de un lado, al niño y de otro, al pedagogo, es decir, al esclavo en la antigüedad; entre nosotros, al maestro de escuela.

* * *

Posición del problema hay más moderna, que deprime igualmente al maestro. La de aquellos que piensan que la enseñanza, como la educación, son funciones de todos los períodos de la vida, y que educar deben, a la vez que enseñar, todos los maestros, desde el de párvulos hasta el catedrático. Pero tienen un concepto mecánico de la educación: y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque, al cual hay que desbastar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos, y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea más fina y delicada. Ya comprenderéis, en el orden de la educación, quién es el cantero.

Este absurdo criterio invade toda la vida. Por él confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, que son los más críticos, a la criada más joven e inútil, a la última en el servicio doméstico;

por él buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, a los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria, por él amontonamos en nuestras escuelas, a modo de rebaños, niños y más niños. Todo por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la *cantidad,* sino en la *cualidad,* toda la eficacia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira, pende su porvenir y el de su pueblo.

Cuando de esto nos convenzamos, cuando nos hagamos íntimos de este sentido y lleguen tales verdades a la conciencia universal, miraremos con asombro lo que hoy, salvo consoladores, aunque débiles y esporádicos signos de protesta, hace, por lo que toca a este punto, la humanidad en todas partes. Entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños a las escuelas de párvulos y a las elementales; enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros, donde son más necesarios, a las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta; y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello, yo os lo aseguro, cuanto se necesite; que los pueblos no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto.

No importa ahora, ni sería ésta la ocasión de deciros cómo ha de hacerse tal preparación superior de todo el magisterio. Por de pronto, la medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clase». Hagamos lo mismo. Demos a todos los maestros una misma educación profesional, dentro o fuera de la Universidad, pero universita-

ria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos sobre todo, comienza ya a hacerse. Y mientras esto no suceda, mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro primario una *capitis diminutio* y lo condenan a servidumbre de cuerpo y de espíritu, no tendremos verdaderas escuelas, ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos.

Siento la íntima convicción, y debo declararla, de que, así como el pueblo ha ganado en absoluto desde la época de las revoluciones el derecho a instruirse, y por todas partes se infiltra el admirable ideal de Norte América, que consiste en ofrecer a todo ciudadano las mismas posibilidades para el éxito, así llegará un día en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y pida y obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de la bondad de la obra.

Como veis, todo me conduce a daros el mismo consejo. Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros.

V

A ellos quisiera dirigir ahora, antes de terminar, un especial saludo, por ser ellos la parte de este público con la que tengo, por nuestra común profesión, mayor suma de intereses simpáticos. Y no encuentro en mi repertorio cosa mejor que dedicarles, que la última observación pedagógica, la más fresca y lozana que poseo, brotada recientemente al soplo de la realidad y de la vida.

Pocos días hace, viniendo a Bilbao, atormentábame yo, buscando lo que podría deciros de más utilidad en esta noche. Abrí al acaso un libro. Era una novela inglesa, que leí de estudiante y había olvidado, y que todos conocéis seguramente: *Los días penosos*. Recorrí los primeros capítulos y, al acabar, sugestionado por el intenso vigor, por el penetrante perfume, por la divina sencillez con que allí se trata el hondo problema de la educación de la realidad ideal y de la fantasía creadora, frente a la educación material de los *hechos,* me preguntaba si no eran ya excusadas mis preocupaciones; y si lo más sincero, lo más ingenuo, lo más discreto, para estimular vuestro interés educador y vuestro pensamiento, no sería leeros clara y

reposadamente aquel poético trozo de Dickens. Tan profunda impresión hizo en mi espíritu.

En el mismo vagón que yo viajaba, venía una madre con dos hijos pequeños. Como todos los niños que están sanos, activos, inquietos, ansiosos, anhelantes por descubrir el mundo y metérselo dentro. Disputábanse la ventanilla de continuo para mirar el campo; y la madre impaciente, los sentaba. «Pero, ¿qué hay que ver; qué miráis con tanto afán?», les increpó, violenta. «Flores», contestó con cándida naturalidad uno de ellos. Y la madre, entonces, con esa estúpida irritación en que estalla contra lo que le molesta el brutal egoísmo, cuando ya no tiene nada razonable que decir, replicó desabrida: «Flores, flores... ¿De qué os sirve mirarlas? ¡Si pudierais cogerlas!»

Considerad, ahora, cuántas cosas, inconscientemente, mataba, en germen, esta pobre madre en sus hijos. La celeste curiosidad, origen de todo saber, el pensar racional, el sano amor a la naturaleza y a lo bello, el noble desinterés, sobre todo; y decidme si no tenía yo motivo para pensar entonces que Julio Simón acierta cuando dice, no recuerdo bien dónde, que todos los niños nacen listos e inteligentes, hasta que, entre la madre y el maestro, se encargan de volverlos imbéciles.

De estos dos hechos, el de la novela y el de la madre, se ha engendrado en mi espíritu lo que quiero deciros: que la poesía y la realidad son las fuentes más puras de toda inspiración educadora. Si buscáis orientaciones luminosas; si deseáis aprender verdadera ciencia de la educación, observad a vuestro alrededor la vida real, la de todos los días; estudiad a los padres y a los niños; apuntad, comentad, reflexionad sobre los hechos, que ellos os darán la clave de muchos problemas educativos y la más segura norma de vuestra conducta pedagógica.

Y al mismo tiempo, leed los capítulos de Dickens, es decir, leed los poetas, leed los grandes poetas, sobre todo, los universales y humanos, en prosa y en verso; leed a Homero y Platón, Virgilio y Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe..., y leed también los menores, con tal de que sean verdaderos poetas. Porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis, para vuestra labor cotidiana, lo que no os darán nunca los libros de texto, ni las definiciones y clasificaciones escolásticas, ni los estériles verbalistas formalismos: la visión nítida, cristalina, al través de la creación poética, lle-

na de luz y vida, de todo lo más alto, que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad,* otra vez vista por el genio; los frutos más benditos del pensamiento y del amor humanos, estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras fecundas, donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas, personales ideas. Sean siempre poesía y realidad el numen inspirador de vuestra obra.

* * *

Y ahora, mis últimas palabras vayan, como fueron las primeras, al pueblo de Bilbao.

Con razón se dice, y ésta es la impresión también que a mí me ha producido, que ninguno otro de la Península recuerda tanto, por su estructura y ambiente, las ciudades norteamericanas. La mayoría funda tal semejanza en la fiebre de intereses materiales, en la abundancia de riqueza, en la energía de la raza, en el carácter agresivo que adquiere la lucha, aun en el tipo de producciones de arte. Yo creo que podría añadirse todavía otra nota, común a ambos pueblos, que no he visto indicada: el interés por la educación popular; la íntima fe en el valor de la enseñanza. Y esto me hace sospechar, consoladoramente, que allá, en el fondo, debe existir también, aunque a primera vista aún no se descubra, otra analogía más universal y de mayor alcance.

Dos influjos han atravesado desde su origen y continúan regando la vida de la sociedad norteamericana. Uno, el más visible por lo exterior y extenso, el utilitario; otro, menos aparente, más íntimo y profundo, altamente idealista, el puritano. La fuerza de este último ha venido a templar y a moderar doquiera los ímpetus salvajes del primero. Del utilitario, huelga buscar ejemplos. El idealista lo encontraréis en los más genuinos representantes de la civilización de Norte América: en Washington y Jefferson, en Franklin y Lincoln, por lo que hace al Gobierno y la política; en Emerson, el moralista; en el amplio y generoso sentido religioso de Channing y Parker; en la íntima, delicada y humana poesía de Longfellow y Lowell.

Yo hago votos, señores, porque en este pueblo, acusado al presente de utilitarismo, no falte tampoco ese espiritual reguero de idealidad que fecunda la vida, y es en ella fuente perenne de alegría, de amor y de esperanza.

COSSÍO EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA EN BRUSELAS EN 1880

El Congreso Internacional de Enseñanza en Bruselas*

A reserva de dar a conocer en otra ocasión y más detalladamente el Congreso Internacional de Enseñanza verificado en la capital de Bélgica en los últimos días del mes de agosto, y los resultados que en el terreno práctico de la educación es permitido esperar con fundamento de sus interesantes discusiones como uno de los delegados que la *Institución libre* acordó enviar a aquella Asamblea, nos creemos, en el deber de publicar por ahora una reseña, que satisfaga, al menos, el justo interés de las muchas personas, que afortunadamente se ocupan ya en nuestra patria en tan altas cuestiones.

El 23 de julio de 1879 el Consejo general de la *Liga belga* para la enseñanza decidía la convocación de un Congreso internacional en Bruselas en el mes de septiembre de 1880 con ocasión de las fiestas, que en esa época habían de celebrarse conmemorar el L aniversario de la independencia patria. La comisión interna formada entonces nombró un comité general, compuesto de hombres señalados por sus conocimientos pedogógicos en toda Europa, y reunido éste el 19 de febrero de 1880 dio carácter definitivo al manda-

---

* Publicado originalmente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* IV (1880) 143-144, 156-157, 170-171.

to provisional; aprobó en la misma sesión el reglamento del futuro Congreso, y, a fin de preparar bien las deliberaciones y de darles un fundamento sólido, resolvió publicar, antes de la apertura de la Asamblea, una serie de informes sobre los temas propuestos a la orden del día, encomendando la redacción de estas memorias, según el carácter internacional que había de tener el Congreso, a los hombres más conocidos de toda Europa por su competencia en tales asuntos. El grueso e interesantísimo volumen que forman las relaciones enviadas, fue distribuido, efectivamente, a los miembros del Congreso; pero no dos meses antes de la apertura, como el Reglamento exigía, sino con un considerable retraso que, teniendo en cuenta, por otra parte, el gran trabajo preparatorio que la publicación requería, es muy justo tratase de excusar el honorable Secretario general M. Buls en su discurso de apertura, de donde extractamos todas estas noticias. Lo restante de él no nos ofrece por ahora tanto interés, y pasamos a consignar algunos de los artículos del Reglamento, que concluirán de imponer a nuestros lectores en los preliminares del Congreso.

«Éste tiene por fin —dice el art. 2.º— dilucidar y vulgarizar las cuestiones sociales y pedagógicas que se relacionan con la enseñanza en todos sus grados.»

«Art. 3.º Persigue este fin por medio de debates contradictorios, y por la publicación de sus trabajos. Funciona como una comisión investigadora, en que todos los hechos y todas las ideas pueden exponerse libremente y comprobarse mutuamente. El Congreso busca la verdad, no la impone. Discute e ilustra; pero no toma resoluciones.»

«Art. 4.º El Congreso se divide en cinco secciones, que se ocupan de las siguientes materias:

1.ª *sección:* Inclusas, Jardines de Infancia, Salas de asilo *(Écoles gardiennes)* y Enseñanza primaria.
2.ª *sección:* Enseñanza media.
3.ª *sección*: Enseñanza superior.
4.ª *sección:* Enseñanza de materias especiales, profesionales, técnicas, agrícolas y comerciales.
5.ª *sección:* Enseñanza popular: Cursos, Conferencias, Bibliotecas, Museos, Sociedades para la propagación de la enseñanza.»

El art. 5.º da facultades al comité de ejecución para subdividir las secciones, y con efecto, así se ha hecho. La 1.ª sección, cuya amplitud de objeto es bien manifiesta, quedó subdividida en

dos secciones: una, encargada de discutir cuestiones de carácter doctrinal, y otra, por el contrario, dedicada al examen de problemas de sentido práctico. Y no sólo esto, sino que se introdujo además una nueva y 6.ª sección para tratar de la Higiene escolar, objeto de tantas preocupaciones al presente. No estará de sobra hacer notar cómo en la orden del día del Congreso, que aparece al frente del volumen de las memorias, el título de los asuntos, en que cada una de las seis secciones debía ocuparse, está ya mucho más claramente precisado; llamando por ejemplo, al de la cuarta sólo *Escuelas especiales,* y sobre todo, al de la quinta *Enseñanza de adultos.* Así es como efectivamente ha quedado constituido el Congreso.

Gracias al benévolo concurso de la ciudad de Bruselas, ha podido verificarse aquél en un magnífico edificio: el destinado a la sección profesional del Ateneo Real, que ha satisfecho perfectamente todas las exigencias. En él había una espaciosa sala para las Asambleas generales; salas no menos a propósito para cada una de las secciones; un *bureau* casi permanente para satisfacer a cuantas preguntas se ofrecieran; habitaciones para *toilette* y vestuario, un gabinete de lectura; una exposición de objetos enviados al Concurso de material escolar, convocado igualmente por la *Liga belga,* a la vez que el Congreso; una biblioteca para procurarse todos los títulos de enseñanza aparecidos en Bélgica, y hasta un jardín, donde se estableció un *buffet* para mayor comodidad de los miembros del Congreso.

Ahora bien: la solemne apertura de éste tuvo lugar el 22 de agosto a las once y media de la mañana.

Mr. Couvreur, presidente del comité ejecutivo, abrió la sesión, dando lectura de un notable discurso, seguido de otro también muy importante de Mr. Van Humbeeck, Ministro de Instrucción pública y Presidente honorario del Congreso. Sentimos vivamente no poder reproducir aquí ambos discursos, menos a la verdad por su importancia pedagógica, de que, por otra parte, no presumían, que por la enseñanza que para todos nosotros se puede desprender del levantado espíritu que en ellos reina. Confieso, que temblaba de placer al escucharlos, y a la vez me entristecía ante el recuerdo de lo lejana que hoy se encuentra nuestra pobre patria de poder escuchar en su seno tales conceptos, viniendo de labios tan autorizados y de tal significación como aquellos por quienes eran emitidos en semejante circunstancia.

> Este Congreso no es un Congreso oficial, decía Mr. Couvreur. Nacido de una decisión de la *Liga de la Enseñanza,* no lleva consigo ni aun la solidaridad de principios que propaga esta excelente institución. Concebida la idea, el Consejo general de la *Liga* ha confiado su realización a hombres de buena voluntad, no preguntándoles si se adherían o no a su programa, sino si se interesaban en los múltiples problemas de la enseñanza y si querían ayudar a resolverlos. El Gobierno belga, concediendo al Comité de organización su patronato; el Ministerio de Instrucción publica, permitiéndonos colocar el Congreso bajo su presidencia de honor; los Gobiernos, los Municipios, las sociedades, enviándonos sus delegados, han seguido las mismas inspiraciones. Los miembros de esta Asamblea, sea cualquiera el título por que en ella figuren, para gozar el derecho de exponer el resultado de sus estudios, de sus observaciones, de su experiencia, no han tenido que sufrir la imposición de ningún credo, ni religioso, ni político, ni pedagógico. A vosotros, señores, toca dar testimonio de cómo este Congreso, libre de toda traba, no tiene otra misión que la de buscar la verdad. En esta obra, ninguna consideración, como no sea la del respeto debido a las convicciones ajenas, debe, por tanto, regular la expresión de vuestro pensamiento. Discutid libremente todas las teorías y todos los principios. La responsabilidad de las tesis aventuradas recae sobre el orador que las presenta, jamás sobre el auditorio que las juzga o las escucha. Confundirlos en una crítica y en una responsabilidad comunes, es esterilizarla tanto más injustamente, cuanto que en sus desvíos, ella misma se sirve del error para hacer que la verdad triunfe. Estáis en un país libre y ante una tribuna libre. Usad, pues, lo mejor que podáis de la causa que nos ha agrupado en torno de ella.

En este sentido continúa el orador, señalando el éxito que la causa de la educación alcanza en nuestro tiempo, y añade:

> Al progreso de la democracia lo debemos. En un estado social en que cada hombre está llamado a juzgar por sí mismo las cuestiones más arduas, los problemas de religión, de política, de economía social, que ocupaban tan sólo en otro tiempo a los hombres de Estado o a los pensadores, el orden interior, la seguridad pública, la prosperidad material, la existencia misma de la nación exigen que se la ilustre e instruya. Las Iglesias se quejan de que la ciencia invade su dominio y quieren guardar su monopolio de la enseñanza de la moral. Yo no quisiera herir ninguna

> convicción opuesta a la mía, pero no puedo menos de expresar ésta, a saber: que allí donde estallan conflictos de este género, nacen del sentimiento, incosciente muchas veces, que la masas tienen de la insuficiencia de la enseñanza religiosa. Los pueblos sienten que la escuela, ensanchando la esfera de su capacidad intelectual, eleva también sus almas, purifica su atmósfera moral; y que, mejor que el púlpito y que el confesionario, mejor que la ley represiva, mejor que los jueces, los gendarmes y las prisiones, contrarrestar la inmortalidad la conciencia del hombre y el jucio omnipotente de sus semejantes.

Señala luego los resultados que de la difusión de la ciencia hay que esperar en el terreno de los hechos materiales, y después de contemplar el espectáculo de la Exposición nacional, añade:

> Cuando sepáis que hace cerca de tres lustros la ley no había organizado todavía la enseñanza primaria; que, aun ahora, hay muchas lagunas que llenar en los ramos de la enseñanza, y sobre todo en la educación de la mujer, diréis conmigo que el inventario de lo pasado, establecido ante vuestros ojos, por rico que os parezca, será bien pobre al lado del que el país reunirá en otro medio siglo, cuando haya podido aplicar a la cultura de sus hijos y de sus madres los sacrificios de tiempo, de dinero y de esfuerzos, que hemos consagrado a mejorar nuestros campos, a proveer bien nuestras fábricas y a asegurar la circulación de sus productos. Pero en estas materias la voluntad de obrar o basta. Es preciso alumbrar el camino, evitar los precipicios, conocer las necesidades que deben ser satisfechas, estudiar los medios adecuados para franquear lo mejor y lo más rápidamente posible cada etapa. ¡Qué de problemas de todo orden! ¿Cómo resolverlos? Sólo hay un método bueno, y es que comenzamos a practicar en nuestras escuelas, sustituyendo al razonamiento abstracto, a las deducciones lógicas, la investigación, el estudio, la comparación de los hechos; no poniendo jamás un principio sin basarlo sobe la observación previa y con frecuencia repetida.

Concluye por último:

> El hombre se apresura a gozar del fruto de sus investigaciones. Cuando ha reconocido lo que él cree ser verdad y ha reclutado adeptos, le falta tiempo para hacer consagrar sus descubrimientos. Mas para que las ideas nuevas sean aceptadas y se asegure su duración, hace falta que penetren en las muchedumbres,

> y no sólo en algunos espíritus. El mérito de los Congresos está, sobre todo, en permitir a estas ideas surgir, afirmarse, vulgarizarse al choque de las contradicciones. Gracias a ellos, la observación sale de los libros y se muestra en pleno *forum* en vez de envejecer en bibliotecas, academias y administraciones; a fuerza de comprobarse, concluye por apoderarse de la opinión pública e imponerse al legislador. Así es como, aun sin votos, que impliquen inútilmente responsabilidades, los Congresos son una de las formas más útiles del *self-goverment.* Preparan las leyes.
>
> Comencemos, pues, nuestros trabajos con este espíritu de libertad y de independencia, que será sin duda fecundo, aunque parezca que los frutos se hacen esperar, si juzgamos por nuestras legítimas impaciencias. Tarde o temprano, vuestras luces, vuestros consejos, inspiraran a los países que luchan por su existencia, a los Gobiernos que tienen el sentimiento de sus deberes, a los pueblos que quieren que su soberanía y su libertad no sean palabras vanas.

Del discurso que, a seguida de Mr. Couvreur, leyó el Ministro de Instrucción pública, nos importa hacer notar, al menos, la idea que en él expresa acerca de lo que debe ser la enseñanza elemental, para que pueda juzgarse del espíritu que llevarán en sí todas las importantes reformas que está planteando en este ramo.

> Que la primera instrucción, decía, sea realmente fructuosa; que dé al hombre la conciencia de sus facultades; que forme el juicio y provoque la observación, desprendiéndose de ese carácter fastidioso que la pedagogía moderna, con justo desden, ha calificado el deseo de actividad y de exactitud; que siempre, sobre todo, la noción del saber, inspire su amor y dé fuerzas para perseverar en él.

Si a esto añadimos los notorios esfuerzos que Mr. Van Humbeeck hace para llevar a la práctica en las Escuelas de su país tales conceptos, no nos extraña que Mr. Couvreur, y con él todo el Congreso, lo aclamasen al cerrarse la sesión como «regenerador de la enseñanza en Bélgica».

Mr. Buls, Secretario general, dio a conocer brevemente la organización, de que ya hemos hablado, del Congreso; el Presidente declaró constituido éste; pronunciaron frases de circunstancias algunos delegados de los Gobiernos extranjeros y la sesión se levantó a la una.

El Congreso duró seis días, conforme a lo prevenido, sin contar la sesión de apertura. Las secciones se reunían de nueve a doce de la mañana, mientras que de dos a cinco de la tarde tenían lugar las Asambleas generales, una por cada sección, excepto la sexta, que, sin que sepamos la causa, por más que Mr. Francolin intentara indagarla en ocasión oportuna, nunca tuvo Asamblea general señalada en la orden del día, celebrándose en su lugar el sábado 28 la sesión de clausura.

No vacilo en afirmar que en las secciones, donde los debates revistieron siempre carácter familiar y nada oratorio, es donde estuvo concentrado principalmente el interés pedagógico de los trabajos; mientras que, en los discursos al uso pronunciados desde la tribuna en las Asambleas generales, más que un progreso, o un nuevo punto de vista, o datos comprobables y resultados de propia experiencia, podemos aprender el estado histórico del tema en cuestión y las fuerzas con que cuenta cada una de las tendencias en él significadas.

Faltaría a la brevedad, excediendo los límites que me he impuesto en esta reseña, si intentara anunciar tan sólo los temas que constituían el programa de los debates. Haré, con todo, un rápido resumen, que permita formar idea aproximada de las principales cuestiones discutidas y de las soluciones propuestas.

En la división tercera de la primera sección, asumió casi todo el interés de los primeros días el tema relativo a saber si el método Froebel ha dado lugar a críticas fundadas, y cuáles son los desenvolvimientos y adaptaciones de que es susceptible; no dejando de indicarse tendencias bien distintas y aun me atrevería a decir que de una manera encarnizada, a propósito del diverso modo como puede concebirse la aplicación de aquel sistema.

Que el Jardín de infancia tiende, en efecto, a llegar a ser la base de la educación, y que toda la Escuela primaria debe inspirarse en sus procedimientos, fue lo admitido por todos y aun comprobado en la discusión de los otros temas relativos al método intuitivo, a la importancia de la geometría y del dibujo, a los ejercicios más a propósito para cultivar la memoria y a la manera como deben practicarse las excursiones escolares, donde la exposición del modo con que en nuestra *Institución libre de Enseñanza* se realizan tales excursiones fue entusiásticamente acogido por la Asamblea.

La división A discutía, a su vez, la organización general de la enseñanza popular; la libertad de enseñanza; la gratuidad de la

misma; la creación de museos escolares; la educación pedagógica de los maestros y la cultura de las mujeres.

Si en los debates no hubo absoluto acuerdo acerca de la mejor organización y métodos, las divergencias, sin embargo, no estuvieron nunca en el fin, sino en los medios, y fue unánime el jucio al tratar de la necesidad de extender la educación por todas partes, sin omitir sacrificio de ningún género para que se levante por medio de la Escuela, racionalmete entendida, el nivel moral, intelectual y material del pueblo.

Saber si las escuelas medias o de segunda enseñanza, como nosotros decimos, deben suministrar al alumno una cultura integral, o, por el contrario, una enseñanza especial, en vista de su futura carrera, ha sido el tema de más interés discutido en la sección segunda. Defensores hubo de ambas partes y aun algunos han reclamado la instrucción media que fuese a la vez especial y general. Riñeron su consabida batalla las ciencias y las letras; envalentonados, preciso es mencionarlo, los partidarios de las primeras; un poco temerosos, a mi entender, los de las segundas; sin que ni de unos ni de otros se oyera nada nuevo, después de lo que sobre el asunto han dicho Bain o Spencer. Todos proclamaron unánimemente la necesidad de la acción moral de la escuela y de los profesores sobre los discípulos. Triste idea de lo que en nuestra patria puede pensarse acerca de este punto hubiera quedado en la Asamblea, si nuestro compañero el Sr. Lledó, fiel intérprete del espíritu de la *Institución libre* no hubiera hecho constatar —oponiéndose en ello abiertamente a los juicios que acababa de expresar otro miembro español del Congreso— que en España hay por fortuna muchas gentes para quienes la moral es una esfera independiente, no sólo respecto del Estado, sino de las religiones particulares. —Los aplausos con que la sección acogió sus palabras son excelente testimonio de lo que decimos.

En ella se discutió además, entre otras cosas, cuáles son los mejores medios para la enseñanza de las lenguas; cuál, el mejor sistema para formar profesores de segunda enseñanza; y cuáles deben ser, en fin, el régimen de educación y el programa de estudios en las Escuelas secundarias para mujeres.

La sección tercera discutió la libertad de la enseñanza superior; pudo verse allí una vez más, según hoy acontece, negado y afirmado respectivamente tal principio por aquéllos, que, al hacerlo, contradicen de un modo manifiesto sus propias ideas. Bajo di-

versos puntos de vista se trataron también las cuestiones relativas a los programas; a los medios de asegurar el éxito de los estudios; a la libertad del profesor, por lo que toca a las nuevas doctrinas, que puedan estar en contradicción con las opiniones religiosas de la mayoría; a la colación de grados académicos; a la conveniencia de admitir la mujer a los estudios y exámenes universitarios, y, por último, en la Asamblea general, al medio más adecuado para llegar a introducir las principales nociones de todas las ciencias en cuantos estudios sirven de preparación a las carreras liberales. Dos proposiciones se discutieron además en la sección tercera: una, relacionada a la creación de establecimientos de enseñanza superior para el comercio; otra, tocante a la oportunidad de establecer asimismo un Instituto belga de altos estudios.

Más vario, si cabe todavía, fue el programa que hubo de examinar la sección cuarta.

Comenzando por las escuelas industriales, cuya organización debe subordinarse a la naturaleza de la industria predominante en la localidad, y haciendo ver que la descendencia en las aptitudes profesionales de los obreros, que hoy tanto teme, es más aparente que real y proviene tan sólo de que no existe el lazo que en otro tiempo unía la producción a los conocimientos especiales del trabajador, se propuso, para precaver y corregir tales dificultades, la introducción de talleres de estudio en las escuelas primarias; el desenvolvimiento del aprendizaje serio en casa de los patrones y la organización de escuelas profesionales por los sindicatos de oficios. Los métodos para la enseñanza de la gimnasia, todos buenos, siempre que tiendan al desarrollo armónico del cuerpo; la enseñanza igualmente de la música; la profesional de las mujeres, cuya importancia obliga a pensar en darle ya una organización oficial; la de sordomudos, con los grandes progresos en ella realizados, y, en fin, la del dibujo, discutida en Asamblea general, sin llegar, por cierto, a un acuerdo sobre el modo como debe organizarse, debido sin duda a la confusión que reinó en las ideas de algunos oradores entre el dibujo plástico y geométrico; todo esto ha sido objeto de las deliberaciones en la sección que nos ocupa.

Examinó la quinta la organización de las escuelas de adultos y de las sociedades de obreros, que dio lugar a muy interesantes debates, siendo admitido, por el contrario, de un modo unánime el informe relativo a museos populares. Con idéntica unanimidad se produjeron las opiniones favorables a la introducción del ahorro en

la escuela y acerca del carácter puramente transitorio y de la ineficacia de todos los medios que, ya la Beneficencia, ya la Administración oficial, ponen en práctica para llenar el fin que en la instrucción general está llamada sólo a cumplir la obligatoria.

Se trató en la Asamblea general de examinar los servicios que la escuela puede prestar al ejército, y recíprocamente, estando la mayoría de acuerdo en la posibilidad de introducir en la escuela ejercicios tácticos que preparen al niño al servicio militar, inculcándoles espíritu de disciplina y de orden. Sólo un orador, con perfecta razón a nuestro jucio, hizo observar que el tema hubiera estado mejor formulado de esta suerte: «Del modo de concluir con los ejércitos.»

Los informes relativos a la sexta y última sección, sobre higiene escolar, han sido numerosos y discutidos con gran interés. He aquí algunas de las conclusiones en que la opinión general se ha pronunciado. Que, en principio, las clases deben estar alumbradas por ventanas abiertas a un solo lado y a la izquierda del alumno; que la longitud de una clase para cincuenta alumnos (cifra máxima) debe ser de 9,60, y la anchura de 6,60 a 8 metros; que debe adoptarse el banco-pupitre de un solo asiento en todas las escuelas, discutiendo, además, las condiciones higiénicas de los patios de recreo, gimnasios, lugares de aseo, lavabos, la ventilación durante el verano, y la de invierno combinada con caldeo, a la vez el alumbrado de noche, etc., etc. Cómo se deben construir y amueblar los jardines de infancia; cómo debe organizarse el servicio médico en las escuelas, y cuáles son las investigaciones estadísticas que deben hacerse para comprobar la influencia de la escuela sobre el desarrollo físico del niño, concluyendo por deliberar, finalmente, acerca de las medidas prácticas que deben tomarse en cuanto a la medicación preventiva, y a la alimentación del niño en la escuela.

Hemos terminado esta reseña de las tareas del Congreso[1], no siendo de notar cosa alguna en cuanto a la sesión de clausura verificada el 28, donde todos los delegados de los Gobiernos extranjeros cambiaron entre sí y con los belgas calurosas protestas de simpatía y agradecimiento. El delegado español propuso la publicación

---

[1] Su exposición y juicio *in extenso* será objeto de la Memoria que el autor publicará tan pronto como sea posible y en cumplimiento de la misión que le fue confiada por la *Institución* con este fin, así como para estudiar las escuelas de Suiza y París.

de una obra sobre el estado de la enseñanza en 1880, cuyos autores podrían ser los miembros del Congreso, sirviendo así para conmemorar este acontecimiento. Otra proposición se presentó pidiendo que se celebrase un Congreso cada tres años, alternativamente en Suiza y Bélgica, pasando ambas a examen del Comité ejecutivo.

Los miembros del Congreso fueron invitados a visitar la Escuela Modelo, la profesional de mujeres, todos los Establecimientos de beneficencia, el Instituto geográfico, el reciente Museo pedagógico, etc., etc.

Por lo demás, un té en el magnífico local de la Bolsa, una fiesta artística con asistencia de la corte, un espléndido *raout* en el Hôtel-de-Ville con una cantata por todos los alumnos de ambos sexos de las escuelas primarias, y otro no menos espléndido en los salones del Ministerio de Instrucción Pública, dan testimonio de cómo los belgas han sabido atender a los extranjeros y hacerles agradable la estancia en Bruselas.

Aula de la Institución Libre de Enseñanza (Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos).

¿Cómo se deben practicar las excursiones escolares?*

M. Cossío (Madrid): En mi calidad de miembro y delegado de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, que ha sido la primera en introducir en España las excursiones escolares, quisiera decirles la manera como las practicamos.

Pero, ante todo, suponiéndoles algún interés desde el momento en que saben que hay en España hombres que, plenos de buena voluntad y animados por el espíritu de progreso, se ocupan de la educación bajo el punto de vista de la pedagogía contemporánea y han llegado a tener ya una expresión de sus esfuerzos en la Institución Libre de Enseñanza, permítanme que les diga y rápidamente, qué es esta Institución, su origen, sus tendencias, su espíritu general.

La Institución Libre ha sido fundada por viejos e ilustres profesores de la Universidad, que, en 1875, fueron desposeídos de sus cátedras, porque el ultramontanismo se había adueñado de la enseñanza oficial para extinguir el espíritu de libertad que había nacido con la revolución de 1868. Es completamente independiente de todas las confesiones religiosas, de todas las escuelas filosóficas, de

---

* Publicado originalmente en francés. Ligue Belge de L'Enseignement: *Congrés international de l'enseignement,* Bruxelles, Librairie de L'Office de Publicité, 1882, págs. 251-261. Traducción de Ana Rodríguez Eyre.

todos los partidos políticos, y consagra la plena libertad del profesor, él solo debe responder de sus doctrinas. Es por esta causa, evidentemente, por la que hombres de todas las opiniones han puesto sus esfuerzos en común para ayudar en la obra de esta Institución, coronada pronto por el mayor éxito; desde 1876, época en que fue establecida por medio de una suscripción de acciones al precio de 250 francos cada una, el número de inscripciones pasa hoy de mil. No recibimos nada del gobierno y todo es sostenido por la iniciativa privada. Es por esto por lo que que hemos llegado a tener una biblioteca de más de 12.000 volúmenes, siempre al servicio de los profesores y de los accionistas.

Veamos cómo en el presente se divide la enseñanza en nuestra Institución:

a) *La Enseñanza primaria y secundaria,* que no constituyen más que partes de una misma tarea, las dos tienen por objeto dar al alumno la cultura general, que les podrá servir, cualquiera que sea su futuro y su profesión ulterior;

b) *Pequeños cursos de algunas lecciones* (de seis a veinte) que tienen por objeto sobre todo las ciencias cuya enseñanza no se hace por establecimientos del Estado, y que varían todos los años. Por ejemplo, *morfología natural, literaturas extranjeras, lenguas eslavas, historia contemporánea, enciclopedia filosófica, derecho internacional, código Napoleón, fisiología del sistema nervioso, estética, lingüística, filosofía de las matemáticas, geometría sintética, historia política contemporánea, derecho político,* y muchos otros. Estos cursos han sido encargados a los hombres más destacados de todos los partidos liberales, parte de los cuales son antiguos ministros. El último año tuvimos una *Escuela de ciencias políticas.*

c) *Conferencias aisladas* sobre puntos particulares, muy frecuentadas también por señoras.

La Institución pública entre otras cosas un pequeño boletín (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) cada quince días, y da también veladas de lectura y de música clásica a menudo precedidas de explicaciones.

A pesar de la indiscutible brillantez de otras partes de su enseñanza, el interés de la corporación y del público se ha centrado en la actualidad sobre la enseñanza primaria y secundaria. Es por esta razón por la que quisiera fijar en términos breves los principios sobre los que nos guiamos en esta esfera, principios que constituyen, al mismo tiempo, sin duda, las características más destacables de

nuestra Institución, y que dan también una idea de su espíritu y del fin que persigue.

No quiere *instruir,* sí *educar,* y educar no solamente la inteligencia, como generalmente se le pide hoy a la escuela, sino al *hombre entero.* La aplicación de los procedimientos intuitivos: *forjar y desarrollar* las facultades intelectuales de los niños no es suficiente; quiere principalmente *formar al hombre* en toda su vida, por medio de la vida y para la vida. Su ideal es eliminar de la escuela todo lo que hay en ella de artificial; ese divorcio que hay entre la vida propia de la escuela y lo que más tarde debe realizar el niño, lo que encuentra en su casa; situar la escuela en medio de la vida, lo repetimos una vez más, o llevar la vida a la misma escuela. Es por esto por lo que la Institución da una importancia igual al desarrollo enciclopédico de las facultades racionales del niño que a la de su cuerpo; a la cultura de su pensamiento y a la formación de su carácter moral y viril; a hacerle contraer hábitos de limpieza e higiene, costumbres nobles; a modificar su constitución física y a hacer desaparecer las «malas tendencias» como se llama demasiado frecuentemente a lo que no es la mayor parte de la veces más que el resultado de una educación mal comprendida.

Veamos el principio que guía a la Institución para formar el carácter moral del alumno: hacer que él viva desde el principio su pensamiento, su conciencia; que no separe nunca el pensamiento de la vida, que todas las convicciones que él llegará a tener un día puedan encarnarse en su vida; que su ciencia sea ciencia viva. Y así no considera como sus mejores alumnos a los que poseen mejor espíritu, sino a los que tienen más asiduidad en el trabajo intelectual, pero sobre todo a los que llegan a saber desarrollar mejor y más armónicamente toda su vida y a conducirse como *hombres*.

Para conseguirlo, la Institución trata de *individualizar* lo más posible su educación y su enseñanza. Sus clases no deben nunca exceder el número de alumnos con los que el profesor pueda siempre mantener relaciones familiares y verdaderamente personales. Toda la enseñanza es oral e intuitiva, dentro de lo posible. El libro de texto debe ser proscrito de todas las clases; en las clases inferiores el niño debe entender, razonar y recordar; en las superiores, debe, al mismo tiempo, tomar notas. De esta suerte cada alumno forma su propio texto, el que puede tener, el cual, quizá, y a buen seguro será tan imperfecto y tan insuficiente como se quiera, pero que tiene una preciosa condición y una garantía indispensable, que

falta sin embargo a todos los libros que se le dan al niño: éste ha de ser el único que él puede comprender enteramente. En su cuaderno él no escribe nunca nada que no haya entendido bien anteriormente.

Si de una parte, la Institución puede ser caracterizada desde el sentido *humano* con que quiere formar a sus alumnos, para dar a su patria hombres mejores que esos sabios casi inútiles para la sociedad, fuera de su especialidad, veamos qué es lo que puede presentar de original en otro aspecto, el de sus procedimientos.

1.º Ha reunido la enseñanza primaria y secundaria como un mismo grado de cultura y seguido, en consecuencia, los mismos programas desde el momento en que el niño entra en la escuela (cuatro o cinco años) hasta el día en que debe dejar el liceo para dedicarse al estudio de tal o cual profesión, ya sea para otra cosa. Hasta el presente, la Institución, que a pesar de todos los éxitos y todas las instancias que se le dirigen a este fin, no quiere ir más rápido, no tiene todavía aplicado este mismo principio a la enseñanza especial y a la enseñanza superior, que, por tanto, debe ser dirigida por el mismo espíritu y estar sometida algún día a los mismos procedimientos. Pero para volver de nuevo a la enseñanza primaria y secundaria, nosotros no hacemos ninguna diferencia en cuanto al método, ni en cuanto al contenido de los programas; gradualmente desde la primera sección de *párvulos* hasta la última del *bachillerato,* están las dos unidas por otras intermedias, sin la menor interrupción entre ellas.

2.º Esto es una consecuencia necesaria de eso que nosotros venimos diciendo, que los procedimientos de observación directa y familiar, que todo el mundo preconiza hoy para la escuela, la Institución lo hace seguir también en la enseñanza secundaria. Así no hay más que una enseñanza que podríamos llamar de cultura general, donde se observan no solamente los mismos procedimientos de intuición, sino que se procura también, y ahí está la verdadera originalidad quizá, que el niño trabaje *por sí mismo.*

El profesor debe ayudar, y el niño trabaja siempre bajo la inspección de su maestro, pero siempre en la clase, nunca en una sala de estudios con monitores o con maestros ayudantes, nunca en una casa ya que los deberes para hacer en casa están proscritos. El alumno, así, no está un solo momento ocioso mientras permanece en la Institución; está siempre en clase o en excursiones escolares, de las que os hablaré pronto. El estudio, el juego, el campo, el dibu-

jo, los paseos, la gimnasia ocupan todo su tiempo hasta que vuelve a su casa, solamente para permanecer y descansar en el seno de su familia. Permitidme añadir que la Institución no ha querido admitir alumnos internos a pesar de las dificultades que se deben superar demasiado a menudo ya que no se tiene de parte de los padres toda la cooperación necesaria en la educación del niño; prefiere no romper los hábitos y los sentimientos de la vida doméstica, colocándole en uno de esos grandes internados de la infancia, donde se pierde también algo de individualidad; y en el caso de que la familia viva fuera de Madrid, se recomienda —y sólo en última instancia— situar a sus hijos en el seno de una familia honorable siguiendo el sistema tutorial inglés y alemán.

3.º Otra cosa que la Institución persigue, llevar la escuela al medio de la vida y deshacer a la vez todo aquello que tiene de artificial todavía, hizo nacer la necesidad de adoptar las *excursiones instructivas.* Vamos a entrar ya en la cuestión.

Cuando la escuela primaria fue establecida por la Institución, las excursiones fueron organizadas no solamente para los alumnos del curso superior o mediano, como se hace generalmente, sino sobre todo y principalmente para los alumnos de seis, siete y ocho años. La razón es bien simple: las excursiones instructivas son el complemento necesario de la enseñanza intuitiva, o más bien una de las partes más sustanciales de la enseñanza. Muestran al niño la vida universal en actividad en la naturaleza, en la sociedad, en todas partes y siempre formando escuela en el mundo entero, en lugar de formarla en una clase. Ahora si es el niño más pequeño quien tiene la mayor necesidad de enseñanza intuitiva, no es necesario decir que es él también quien debe disfrutar más de las excursiones. El niño que no sabe aún leer ni escribir es sobre todo el que debe hacer excursiones escolares porque ellas le proporcionan el material apropiado para los primeros medios de relación que él posee: los *sentidos corporales.* No pudiendo obtener nada de los libros, todo les debe llegar directamente, y para eso es necesario situarle en medio de las cosas mismas. Aun cuando nuestra escuela laica no cuente con más que doce alumnos —es por este número por el que ha comenzado como debe necesariamente comenzar la única escuela laica quizá que existe en España— las excursiones se hacían los jueves después de comer, de 2 a 6. Los alumnos eran divididos en dos secciones, más pequeños y de mayor edad. El maestro había formado sin dárselo a conocer a

los alumnos, para sí mismo, el programa de la excursión, de suerte que esto les parecía a los niños un hecho libre, vivo y ocasional, sin ninguna apariencia de cosa preparada; pero en realidad esta aparente libertad había costado mucho trabajo al maestro, quien poseía la clave. El mismo método es todavía empleado en las excursiones que hacen los alumnos de la Institución. Ordinariamente ellos conocen sólo en el momento de partir el motivo y algunas reseñas generales, pero nunca el programa detallado con toda la lección hecha, como he visto que se practica en la Escuela Monge de París, por ejemplo, y en algunas otras escuelas. Y bien señores, ¿qué es preferible —yo someto esta pregunta a sus reflexiones—, que el alumno reciba el programa con todas las explicaciones hechas antes de partir, y entonces la excursión es solamente una aplicación objetiva de lo que ha leído; o al contrario, que no tenga más que la idea general del fin y que se espere para dar la verdadera lección en presencia del objeto mismo de la excursión, esperando también que el alumno dé cuenta enseguida de lo que ha aprendido? Este último método es el que nosotros empleamos en nuestra Institución y es el que nosotros creemos mejor para dar la ocasión al niño de pensar por él mismo y de ser con ciertos límites, el creador de su propia instrucción.

Al principio creíamos, en nuestra inexperiencia, que no había en Madrid motivos de excursiones más que para tres o cuatro meses. Nunca nos ha faltado un nuevo motivo, y aún tengo la convicción de que son inagotables.

Pronto el número de alumnos aumenta. Al final del primer año pudimos contabilizar 40, y al del segundo teníamos 80[1]. Este acrecentamiento hizo imposible las excursiones con nuestro anterior sistema. Hubo que dividir la escuela en muchas secciones, pues para que la excursión sea aprovechable, el maestro no puede dirigir en ella a más de seis u ocho alumnos, según el ideal de la enseñanza individual, aunque la tendencia que se destaca por todos en el presente es hacia la disminución del número de alumnos en cada clase. Ahora bien, cuando la clase donde se debe dar la lección es un museo, un taller con obreros, una fábrica con máquinas en movimiento, o el campo, nadie podrá decir que el número de seis alumnos no sea suficiente para un solo maestro.

[1] Hoy son 200.

Ante la imposibilidad que tenemos de contar con un número de profesores suficiente para que todos los niños puedan hacer excursiones una vez por semana, nosotros hemos abandonado la salida del jueves. Pero creyendo posible extender los excelentes resultados obtenidos en esta esfera de la enseñanza primaria a la secundaria, hemos de alargar su primer círculo de acción para este logro. Así, hemos distribuido a todos los alumnos en secciones* de seis a ocho, según sus condiciones de edad y de cultura general; y de esta manera, todos los días a la hora del recreo y a las dos después de la comida del mediodía, tres o cuatro de estas secciones pueden salir de excursión y acompañadas cada una de su maestro. Hemos encontrado en este modo de distribución, la ventaja para cada sección de poder hacer dos excursiones por semana, en lugar de una, como se hacia al principio, y, además, no es necesario suprimir la clase del jueves por la tarde. Se nos podría objetar que de esta forma el niño debe perder quizá dos recreos por semana. Pero a esto respondemos que, en primer lugar, el carácter de estas excursiones no es como el de un curso en un aula; pues generalmente el alumno debe dar un paseo, a veces bastante largo, para ir a su excursión y así hace ejercicio corporal y goza del aire libre durante algún tiempo. Podemos añadir aún que muchas de esas excursiones son geográficas, topográficas, geológicas, es decir, que el alumno en ellas está siempre al aire libre. Y en fin, de esta suerte, a los alumnos les queda un recreo de veinte minutos cuando el lugar de la excursión es suficientemente cercano para que el paseo hecho en él sea suficiente.

Debemos recalcar, en cuanto a la formación de las secciones, que los alumnos no son clasificados según el estado de sus conocimientos y de la voluntad para el trabajo, de modo que una sección esté compuesta por seis alumnos todos fuertes y estudiosos o por seis alumnos menos inteligentes y que tengan menor voluntad. Pero para una elección delicada nosotros insertamos entre los primeros algunos otros de los segundos, que se encuentran así estimulados al trabajo por el ejemplo y la influencia de sus camaradas. Se respetan también las simpatías de dos o tres alumnos que deseen estar juntos en la misma sección, cuando se encuentran en

---

* Las «secciones» en la Institución Libre de Enseñanza eran los grupos de alumnos que habían sustituido a los cursos académicos. La organización de los alumnos en «secciones» en vez de «cursos» es una de las primeras influencias de la pedagogía anglosajona en los hábitos escolares institucionistas. *[N. del E.]*

las mismas condiciones desde el punto de vista general que preside la formación de las secciones, y esto es un medio educativo muy pujante.

Cuando un alumno parece que se interesa en ciertas excursiones, y prefiera acompañar a la sección que la debe hacer en vez de quedarse en el recreo, generalmente se le concede el permiso, si se ve que tiene un interés serio y que lo pide espontáneamente, siendo un medio muy seguro de empezar a conocer la vocación del niño.

Pero sobre este punto está la cuestión de saber si este permiso debe ser otorgado siempre o si sería mejor hacer comprender al niño que los juegos y el paseo le son indispensables, no solamente para la salud del cuerpo, sino también para conservar la armonía de sus facultades y que él no puede abandonar caprichosamente el juego y el ejercicio físico, que debe a su naturaleza como le debe el estudio y el trabajo.

Y después que he entrado en una de las cuestiones más importantes de la pedagogía, permítanme preguntarles si se tiene el derecho de imponer al alumno castigos que le quiten el tiempo que debe disponer para su recreo, desde el momento que convenimos que los juegos y el ejercicio corporal le son indispensables; creemos que estos castigos pudieran ser el origen de grandes errores en la educación del niño, habituándole a menospreciar su cuerpo y a considerarlo como inferior a su espíritu, en lugar de hacerle comprender que él no es ni espíritu ni cuerpo separadamente, sino hombre y que, como tal, está obligado a cuidar y respetar esa parte de su ser que el pensamiento tradicional, sobre todo en los países meridionales, ha hecho siempre contemplar como cosa grosera y hasta indigna de estar unida a la otra parte, que se juzga sin razón como superior y solamente ella divina. Nosotros estamos por tanto llamados a emplear todos nuestros esfuerzos sobre este punto de vista pedagógico, a dignificar la naturaleza haciéndosela conocer y amar al niño, que debe cuidar su cuerpo con el mismo empeño que su espíritu y rendir un culto casi religioso al ejercicio, a la limpieza y a la belleza de su cuerpo, igual que a la cultura general de su espíritu, cuidando con el mismo interés su desarrollo físico que el estudio.

Para ir a las excursiones, los alumnos, desde la edad de nueve o diez años, van provistos de un cuaderno donde toman notas muy someras de todo lo que ven y entienden, después están obligados a dar una explicación sobre sus propias notas, para cuya presentación fijan ellos mismos libremente el día, procurando siempre ser

muy exactos en cumplir con el compromiso que ellos han tomado espontáneamente. El lado educativo de este procedimiento es habituar al niño, en medio de esta libertad, a regular por sí mismo su tiempo y a cumplir sus promesas. El profesor corrige individualmente estos informes, en los que revisa la gramática, y la ortografía, dejando al niño que obre libremente en cuanto al estilo, que sea este trabajo claro y original. Algunos de estos informes han aparecido en el *Boletín* que la Institución publica cada 15 días. En el mismo *Boletín* están publicados los programas de la serie de excursiones, explicados por los profesores y se podrán examinar en los números que tengo el honor de depositar en la oficina del congreso. En cuanto a los alumnos de menos de 9-10 años, no son obligados después de la excursión más que a hacer un informe oral en la clase.

Es evidente que numerosas secciones pueden hacer sucesivamente la misma excursión; el profesor debe acomodar el programa, profundizando más o menos en su objetivo, según el grado de cultura de los alumnos que componen cada sección.

Los alumnos que no vayan a hacer ese día la excursión instructiva, son conducidos al recreo en los parques públicos[2], al aire libre, por los mismos profesores; de ningún modo, como es la práctica general en los grandes establecimientos, por los vigilantes o ayudantes de los maestros, es decir, por hombres encargados de conducirles en paseo y de vigilarlos durante las horas de estudio y recreo. El sistema empleado por nuestra Institución obedece a este principio: que el alumno esté el mayor tiempo posible en contacto con los profesores y sobre todo en las horas en que el niño se comporta con la mayor libertad, pudiéndose estudiar las condiciones de su carácter e influyendo más eficazmente en su educación. Esta bienhechora influencia no existe en absoluto si el niño es confiado a una persona más o menos subalterna, que tiene por misión solamente vigilar al niño, y que éste lo mira siempre como inferior, no sólo a su maestro, sino a él mismo, según los papeles sociales y —si se permite decirlo sin que nadie se ofenda— casi como un sirviente. Porque si el niño ve que es vigilado por el profesor, es decir, por un

[2] La Institución que, en el momento de la publicación de este informe, acaba de comprar un terreno de 2.000 m^2 más o menos, tendrá pronto un edificio construido de acuerdo con las necesidades de su sistema y contando con un campo de recreo para no tener que salir siempre a buscar el aire libre.

hombre de ciencia y autoridad, bien educado y también superior a él, como lo demuestra su función y su edad, no se cometen las faltas de disciplina tan reprochables y tan frecuentes como si fuera un vigilante o un auxiliar de estudios quien está encargado de la vigilancia de los alumnos.

Hay, de otra parte, en nuestra Institución, otro tipo de excursiones, que tienen lugar sobre todos los domingos y los días de vacaciones, para no turbar la marcha regular de los estudios, pues duran todo el día y a veces varios días. Se hacen con el objeto de visitar lo que se puede encontrar más interesante para realizar un informe de geología y de topografía, de botánica y de agricultura, de manufacturas, de arte y de monumentos, de historia, o incluso del paisaje pintoresco, tanto haciendo paseos a pie de 12 a 14 kilómetros a los alrededores de Madrid, como yendo en ferrocarril a lugares más alejados. Es así, por poner un ejemplo, que, no habiendo en Madrid demasiados monumentos artísticos, es necesario ir a buscarlos para hacer un pequeño curso práctico de la historia del arte, para desarrollar el sentido estético de nuestros alumnos, ellos deben visitar Toledo, Ávila, Alcalá, Guadalajara, El Escorial, todas muy cercanas a Madrid y que son muy ricas para este fin. Los padres son invitados antes a dar el permiso a sus hijos, y son, por otra parte, advertidos del precio, de la duración, y del lugar a donde se hace la excursión, así como del nombre del profesor, etc.

Debemos constatar aquí, con verdadera satisfacción, que, como en otros países, las compañías de ferrocarril de España siempre nos hacen una reducción acordada sobre el precio de los billetes, medida que en otros establecimientos de enseñanza podrían resultar beneficiosa para el progreso de la educación nacional y no dejar siempre la iniciativa a la Institución Libre de Enseñanza.

La parte de la cuota del alumno es calculada de manera que quede un pequeño fondo de reserva para imprevistos, pero no se aprovecha siempre para pagar los de la excursión de los alumnos, ya que las familias no estarían en situación de hacer este dispendio.

En fin, este verano, durante las vacaciones, hemos hecho excursiones más largas con este mismo sistema, dos científicas y artísticas, o para decirlo mejor, generales y enciclopédicas, al norte de España; la duración de cada excursión ha sido de un mes poco más o menos. Los alumnos han recorrido a pie las cuencas de varios ríos de nuestra vertiente septentrional, haciendo geografía, botánica y agronomía, geología, paleontología y al mismo tiempo ar-

queología, ya que han visitado todas las ciudades que encontraban en su camino, y hay muchos, de gran de interés, en este informe. Algunos días también se han empleado en dar un baño en el mar de las costas del océano Atlántico. Los alumnos han regresado con un espíritu más cultivado, y, no menos, en su desarrollo físico. Bastará decir que al cabo de quince días, alumnos de doce a catorce años han podido hacer a pie y sin cansancio 40 kilómetros en una jornada. Procuraremos, en adelante, aumentar tanto como sea posible este tipo de excursiones, de las que esperamos mucho para la evolución de los niños.

Dos observaciones sólo para terminar. La primera es que comenzamos a introducir un cierto orden o sistema en nuestras excursiones, es decir, a hacer en cuatro o cinco de éstas pequeños cursos sobre el mismo asunto, lo que nos faltaba, sobre todo al comienzo, como es fácil de observar en los programas de los que os he hablado ya.

La segunda. Hemos llegado a ampliar de una forma extraordinaria el círculo de acción de la enseñanza, puesto que al no haber suficientes profesores en la casa que permitan salir cada día de excursión con dos o tres secciones de alumnos, nos hemos valido de los servicios de muchas personas, que, sin pertenecer al personal de enseñanza, conocieran el espíritu y las experiencias de la Institución, y han querido ayudarnos dedicando dos horas por semana a nuestra escuela. Gracias a estos «profesores de excursión» —es así como se les llama— nuestros alumnos pueden visitar monumentos y museos acompañados de un pintor o de un arqueólogo; fábricas, construcciones, talleres con un ingeniero o un arquitecto; escuchar los debates de los tribunales bajo la dirección de un abogado; y no es raro ver, a veces, a un diputado e incluso a un antiguo ministro, llevar a seis niños a visitar una imprenta o explicarles, en el palacio de las *Cortes,* la naturaleza, función y organización de las Cámaras y del gobierno representativo.

Cada profesor de excursión recibe del director de éstas al grupo que debe conducir, con las indicaciones convenientes, y lleva un cuaderno donde anota el programa y pone todas las observaciones que haga falta en cuanto a la manera en la que los niños deben ser conducidos, etc.

De esta forma hacemos la escuela más viva, haciendo desempeñar ahí un papel muy importante a los hombres que, sin dedicarse completamente a la enseñanza, ayudan a enlazar la escuela con el movimiento y la actividad del mundo donde viven.

Ahora, ¿creéis que es imposible organizar un sistema parecido de excursiones en todas las escuelas públicas? Yo no lo creo. Sé que hay en todas partes muchos hombres de buena voluntad que no tendrían dificultades para vincularse a alguna escuela concediéndole dos horas de trabajo por semana o cada quince días, para llevar a los niños de excursión. Los medios para realizar el sistema no son, desde luego, ni demasiado caros ni demasiado difíciles, pero no es aquí el momento de discutirlos. Espero, sin embargo, verlos puestos un día en práctica.

DOS CARTAS
DESDE BERLÍN EN 1882

Carta de Manuel Bartolomé Cossío a Francisco Giner de los Ríos fechada en Berlín el 16 de septiembre de 1882*

Padre mío de mi alma.

Déjeme V. que le escriba en español porque no podría explicar en otra lengua mi alegría. Ahora sí que estoy contento del viaje. Mad. Schrader en Berlín es la mujer más adorable que he conocido en todos los días de mi vida. Tenemos en nuestra mano ya la clave de todo el movimiento froebeliano en Europa: ¡Qué distinción! ¡Qué maneras, qué finura! ¡Qué pensamiento! No he hallado nada que se halle más identificado con el espíritu de nuestra Institución en todo lo que he viajado y conocido. Su marido es miembro del Parlamento, del Reichstag, y tan entusiasta como su mujer por todo esto. Ella es sobrina de Froebel y ha trabajado con él. Tiene casi todos sus escritos que anoche he visto. Comprenda V. mi alegría. De oírle decir: «Nadie en Europa interpreta hoy como VV. el pensamiento de Froebel». «Alemania tiene mucho que aprender de España en este punto». «Ésas son ideas que todavía no se sueñan aquí; que vendrán, pero en las cuales van VV. mucho más adelantados que noso-

* Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

tros». ¡Comprenda V. mi alegría! Porque esto lo dice, en mi sentir, la mujer que ha entendido mejor el espíritu de educación de Froebel. Dos horas, sin descansar, estuve con ella. Me invitaron a comer anoche mismo y allá me vería V. de fraquecito, hecho un maestro de Escuela como le gusta a esa señora, que me ha dicho, yo sé bien lo que le va a pasar a V. con esto, por eso se lo digo: «aquí han venido franceses, ingleses, belgas y hasta rusos, pero no he podido encontrar en nadie el interés y el aliento que veo en V.» À mon Père de ma vie que vous êtes bon, qui m'avez donné tout ça! Calcule V. mi sorpresa al ver que estaba también a comer Mad. Salis Schwabe, la viejecita de Nápoles que por poco me abraza de contento. Con Mad. Schrader creo que tenemos la mejor relación que podemos tener nunca en Berlín. Ella por supuesto trabaja en su jardín de infancia todos los días y como profesora para formar kindergartenninen. Vienen de Inglaterra, de Bélgica, de Holanda y de Rusia. Ella está deseando viajar y viajar por España. Si fuese por ahí ¡cómo se habría V. de alegrar de conocerla! ¡y ella! que ya le conoce a V. por supuesto. Anoche decía ella con un gran sentido: «Estoy convencida de que cuando una idea buena toma arraigo y vida en los pueblos atrasados se realiza infinitamente mejor que en los pueblos adelantados como Alemania, por ejemplo, donde hay mucho adelanto pero es el adelanto de la inmensa masa de las medianías». Y yo le aseguro a V. por mi parte, que siempre que he encontrado una mujer que vale, vale infinitamente más que todos los hombres. Adiós. Adiós que me marcho a ver su Jardín que es de pobres. Yo sé lo contento que V. va a estar con esta carta, pero cuanto tenemos que hablar todavía.

Cariños a todos. Ihren Sohn.

Inmanuel.

Berlín 16 Setiembre 1882.

P. mio de mi alma:

Déjeme V. que le escriba en español porque no podria explicar en otra lengua mi alegria. Ahora si que estoy contento del viaje. Mad. Seider en Berlin es la mujer más adorable que he conocido en todos los dias de mi vida. Tenemos en nuestra mano ya la clave de todo el movim.to Froebeliano en Europa: Que distincion! que maneras que finura! que pensamiento! No he hallado nada que se halle mas identificado con el espiritu de nuestra Institucion en todo lo que he viajado y conocido. Su marido es miembro del Parlamento del Reichstag. — y tan entusiasta como su mujer por todo esto. Ello sobrina de Froebel y ha trabajado con él. Tiene casi todos sus escritos que anoche he visto. — Comprende V. mi alegria. Al oirle decir. "Nadie en

Europa interpreta hoy como Vd.
el pensamiento de Froebel". - "Alemania
tiene mucho que aprender de España
en este punto." Esas son ideas que todavía
no se sueñan aquí; que vendrán, pero
en las cuales van Vds. mucho más adelanta-
das que nosotros!! Comprende V. mi
elogio! - Porque esto lo dice, en mi sentir,
la mujer que ha entendido mejor el
espíritu de educación de Froebel. Dos
horas, sin descansar estuve con ella.
Me invitaron á comer anoche mismo
y allá me vería V. de paquetito, hecho
un maestro de humildad como le gustan
á esta señora, que me lo dijo; yo
le leí lo que le va á pasar á V.
Con esto por eso se lo digo - "aquí han
venido" franceses, ingleses, belgas. Hasta
rusos, pero yo no he podido encontrar
en nadie el interés y el aliento que

veo en V.! "Mon Père de Marie que vous êtes bon, que m'avez donné tout ça!" - Calcule V. mi sorpresa al ver que estaba también á comer Md. Salis Schwabbe la viejecilla de Nápoles que por poco me abraza de contento. - Con Md. Schräder, creo que tenemos la mejor relacion que podemos tener nunca en Berlin. - Ella por supuesto trabaja en su jardin de infancia todos los dias y como profesora para formar Kindergärtnerinnen. Tienen de Inglaterra, de Belgica, de Holanda y de Rusia. Ella está deseando viajar viajar por España. - Si fuese por alli, como se habria V. de alegrar de conocerla! y ella! que ya le conoce á V. por supuesto. - Anoche decia ella con un gran sentido "Estoy convencida de que cuando una idea buena toma

arraigo pudo en los pueblos atrasados
se realiza infinitamente mejor que en
los pueblos adelantados, como Alema-
nia por ej. donde hay muchos adelantos
pero es el adelanto de la inmensa
masa de los mediocres." Y yo le aseguro
á V. por mi parte, que siempre que
he encontrado una mujer que vale,
vale infinitamente más que todos
los hombres. - Ahora sería que
me marche á ver su Tardini - que es
de pobre. - Yo sé lo contento que
V. vá á estar con esta carta, pero
cuanto tenemos que hablar todavia
Cariños á todos. Muy suyo

Imre.

Berlin 16. Setiembre 1882.

Carta al director de *El Imparcial* el 27 de septiembre de 1882

Señor Director de El Imparcial.

Sabiendo Vd. mi afición e interés por las cosas de enseñanza, y muy en particular por la primera educación, no extrañará le ponga dos letras para decirle algo del movimiento recientemente inaugurado en este país y en casi toda Europa dentro de esta esfera, y en especial de la de párvulos, por donde siempre comenzarán todas las grandes reformas pedagógicas, las cuales sólo después de mucho tiempo llegan a abrirse camino en los otros grados superiores de enseñanza.

Este movimiento consiste, ante todo, en dar una importancia extraordinaria al magisterio, cuya cultura se exige hoy que sea grande y elevada, y cuyo personal, por consecuencia lógica, en vez de reclutarse en las clases menesterosas y menos educadas, comienza a pertenecer a las más ilustradas y aun distinguidas. Recuérdese en Inglaterra a los famosos sir Rowland Hill, doctor Arnold y la célebre escuela de Rugby; en Bélgica a los ilustres maestros de la escuela Modelo de Bruselas; en Francia, en Italia, en los Estados Unidos, a un número todavía reducido de personas que pudiendo optar a las más elevadas categorías del profesorado, se ciñen voluntariamente a la educación de la infancia.

Este movimiento viene hoy secundado admirablemente por el incalculable desarrollo de las escuelas froebelianas. El centro quizá más importante de donde irradia es Dresde, donde los nombres del doctor Hohlfeld, el profesor Marquardt y la baronesa de Marenholtz-Bülow (recientemente fallecida) aparecen a la cabeza de este poderoso impulso. Pero tal vez la persona de más alto espíritu que lo dirige está en Berlín, Mad. Schrader, directora de un jardín froebeliano y casada con un importante miembro de Reichstag, apóstol no menos infatigable por su parte del trabajo nacional de las escuelas. Nada puede dar idea, no ya del lindo jardín lleno de refinamiento que dirige esta ilustre dama, consagrada a la enseñanza y a la beneficencia, sino del espíritu elevadísimo de sus procedimientos, como la concurrencia a esta escuela, centro adonde vienen a formarse, al lado de su directora, jóvenes alemanas, austriacas, italianas, belgas, checas, rusas, que aspiran a dirigir los *Kindergarten* de sus respectivos países.

Mad. Schrader, con la que he tenido el honor de celebrar largas conferencias y que las primeras autoridades pedagógicas de Alemania me designaban con razón como la más insigne representante del movimiento reformista, es sobrina del ilustre Froebel y su casa y su mesa son uno de los centros de mayor cultura y distinción de la capital del imperio. Conocedora de cuanto hoy se hace en el sentido de la nueva pedagogía en las principales naciones, me sorprendió agradablemente su juicio respecto del renacimiento actual de nuestra enseñanza, cuyo carácter y cuyas dificultades comprende perfectamente. Su idea es que España marcha muy rápidamente por el mejor camino. Abundando en cierto modo en aquella sentencia de Spencer, de que cada progreso dificulta en parte los siguientes, me decía: «Estoy convencida de que cuando una idea sana toma arraigo y vida en los pueblos atrasados, se realiza infinitamente mejor que en los pueblos más adelantados, v.g., en Alemania, donde hay mucho adelanto, pero es el adelanto de la medianía. Ustedes poseen (añadía) un centro de educación de la más alta importancia: la *Institución Libre de Enseñanza.* Conozco sus publicaciones, sus procedimientos y a algunos de sus profesores, y puedo asegurarle a Vd. *que nadie interpreta hoy en Europa* el pensamiento de Froebel como esa *Institución*. Alemania tiene mucho que aprender de ella. Sus ideas no se sueñan siquiera aún por aquí; vendrán también en su día, pero va España muy por delante de nosotros.»

Juzgue Vd.; señor director, cuán grande sería mi satisfacción al oír *textualmente* esta apreciación de nuestros progresos en labios tan autorizados.

Es consolador ver que en el extranjero se hace justicia a nuestra patria, olvidada generalmente. Y el adelanto en materia de enseñanza es visible, no sólo en la esfera privada, sí que también en la pública, pues la creación de la Escuela Froebel, en Madrid, la nueva organización de la Escuela Normal Central de maestras, la creación del Museo Pedagógico, y hasta las sesiones del Congreso último de profesores de instrucción primaria, denotan que compartimos en España el espíritu de reforma que en toda Europa y América viene desarrollándose de día en día.

¡Ojalá que este progreso no se detenga por los entorpecimientos de la política o por el retroceso en el sentido general que lo anima!

De Vd., señor director, afectísimo amigo.—X.

EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

El Museo Pedagógico de Madrid[1]

El museo de educación de Madrid *(Museo pedagógico de instrucción primaria)* es una de las creaciones más recientes que el Gobierno español ha realizado[2] a consecuencia del movimiento pedagógico que la iniciativa privada, sobre todo, ha promovido en estos últimos años en España; y en mi calidad de director de aquel Museo y delegado de esta nación en la *Conferencia internacional,* me atrevo a reclamar vuestra benevolencia unos momentos, para deciros de qué manera ha de servir aquella institución de auxiliar a la enseñanza y a la escuela.

El Museo es esencialmente un *Museo pedagógico,* no un Museo *escolar:* quiero decir que está llamado a servir a la educación de los maestros más que a la de los niños.

Reconocida en España la necesidad de comenzar la reforma pedagógica, si ha de dar buenos frutos, ante todo por la educación de los maestros, que han de crear luego las escuelas primarias y populares,

---

[1] Informe leído en la *Conferencia internacional de educación* celebrada en Londres en los días 4 al 9 de agosto último, habiendo sido traducido al inglés con este fin por nuestro colega Mr. Capper *(N. de la R. de la edición original).* Publicado en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* VIII (1884) 313-317.

[2] Siendo Ministro de Fomento el Sr. Albareda, y Director de Instrucción Pública el Sr. Riaño.

base de toda cultura, por ser donde se forma el *país* (no los sabios y los especialistas, sino el *país,* que es lo que más falta en nuestra patria); y luchándose con gravísimos inconvenientes para la reforma radical de las escuelas normales, sobre todo por la falta de muchos elementos difíciles de improvisar, tiene el Museo de Madrid la misión principal de servir de núcleo a un nuevo organismo, que, sin herir ni destruir los antiguos, supla en lo posible y llene poco a poco los principales vacíos que tienen, ayudando a transformarlos gradualmente.

El decreto orgánico y el reglamento (de los cuales espero recibir pronto ejemplares en francés para distribuirlos a las personas que tuviesen interés en el asunto) dejan por esto una esfera de acción sumamente amplia a los funcionarios que están al frente de aquel centro. En realidad, esos funcionarios no tienen ninguna acción gubernativa; pero el alcance de su autoridad, desde el punto de vista moral, que podría decirse, por medio de sus informes y consultas, puede ser grandísimo en las regiones oficiales y en las particulares, y contribuir a que todas sepan utilizar con más acierto los medios de que disponen para la mejora de sus respectivas instituciones.

Aunque el decreto de creación es de agosto de 1882, las oposiciones para proveer la dirección y la secretaría de aquel centro no han tenido lugar hasta fines de 1883, y en realidad el Museo se ha abierto y ha comenzado a vivir en 1884. Por tanto, no puedo deciros lo que ha hecho, sino lo que ha empezado a hacer y debe desarrollar, según mi juicio.

Ante todo, el Museo debe ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas; cumpliendo luego igual fin con respecto a las del extranjero, y haciendo, por último, que el contraste entre unas y otras aparezca muy claro, excite la atención y arroje la luz que de todo contraste bien establecido resulta. Dar al alumno de la escuela normal, al futuro maestro, un conocimiento exacto y el más objetivo posible de las escuelas de su patria, del distinto carácter que tienen en cada una de sus regiones, de las leyes y principios a que estas diversidades obedecen, de los medios que, fructíferos en una localidad, podrían serlo (tal vez) también en muchas otras, y aun de los esfuerzos individuales realizados donde quiera para el provecho de las mismas, es ponerle en camino de adelantar un paso en la enseñanza y en el mejoramiento de su escuela.

El espectáculo de los progresos realizados en las de otros países, de la marcha que han seguido en su desenvolvimiento, de los

escollos en que han tropezado, de las leyes generales que informan su vida, así como de las características originales de cada una, son otros tantos datos indispensables, no sólo para comprender el ideal a que aspira la educación en los pueblos extranjeros y aprovechar sus resultados más beneficiosos, sino para conocer con certeza y reflexivamente el espíritu que preside a la educación en nuestra patria.

Que dentro de España los esfuerzos hechos individual y socialmente en favor de la educación no quedan aislados, y se pierdan sin servir de base a otros colaboradores en aquella obra para el progreso de la misma; que los datos que otros pueblos van aportando, para la solución del problema, puedan ser tenidos por nosotros en cuenta, y trabajemos cada vez más por salir de este aislamiento tan anti-social, que recuerda el estado de los primeros días de la civilización, en que cada centro desarrollaba su cultura con ímprobo esfuerzo, porque lo ganado por unos era letra muerta para el trabajo de los otros, es una de las grandes funciones que en pro del maestro está llamado a ejercer el Museo de instrucción primaria.

Una doble corriente ha de establecerse entre la escuela y el Museo, cuyo punto de conjunción debe ser el maestro. Éste, elaborando sobre los datos que la escuela proporciona al Museo, los devuelve a aquélla con el sello de un nuevo progreso. La escuela da al Museo el material sobre que el maestro prueba e informa su actividad educadora, y el Museo envía a la escuela, en cambio, los productos obtenidos en su laboratorio, más depurados, más perfectos, más propios, en suma, para servir a la obra de la educación y la enseñanza. Cuantos más elementos existan para comparar unos con otros y juzgarlos, máximo si aquellos llevan consigo la garantía de la razón y la experiencia, más segura del éxito de los nuevos datos, que le ofrezca el Museo, puede quedar la escuela.

Por esto el Museo de instrucción primaria está llamado a ser, y ésta es otra de sus capitales funciones, el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educación se verifican en los demás países. Activar este influjo, ir a buscarlo con ansia sin esperar a que nos llegue —como sucedería por fuerza y por la bondad que en el fondo de todas las cosas existe, aunque nos empeñásemos en rechazarlo—, he aquí la manera de cumplir su misión en esta parte.

El Museo organizará cursos breves de lecciones semanales y quincenales sobre aquellas materias de que más faltos se encuen-

tran los programas de las escuelas normales —las ciencias físicas y naturales, con carácter experimental, el derecho y el arte, por ejemplo—, invitando para ello a las personas más competentes y prácticas, pertenezcan o no al profesorado, a fin de contar con seguras garantías de éxito; y a ellos podrán asistir libremente, pero en número reducido, con el mismo objeto, los maestros de Madrid, los que las municipalidades y provincias comisionen, y sobre todo los alumnos de las escuelas normales, que son la base del futuro magisterio.

El estímulo vivo que el Museo debe despertar en los maestros para que produzcan por sí mismos el material de enseñanza que necesiten en su escuela, y la ayuda que este mismo trabajo ha de prestarles para la formación del sentido artístico y el desarrollo de la habilidad manual, es otro de sus fines. Así se mejorará la escuela, y en la conciencia de todos está ya que, para lograrlo, lo que se necesita ante todo es mejorar el maestro. De esta manera la enseñanza será cada día más perfecta, las relaciones entre profesores y alumnos más racionales, el material más rico, y hasta el local adquirirá condiciones más propias.

Existe además un servicio que el Museo puede hacer a la escuela, y que no toca al maestro de un modo directo. Nos referimos al *material circulante.* Por bien provista que esté de material de enseñanza una escuela, por desahogada que se encuentre para la adquisición de tales medios, hay ciertos objetos, que, siendo de una inmensa utilidad para sus fines, aunque por erróneas preocupaciones tal utilidad no se haya reconocido hasta el presente, no son en verdad fáciles de obtener, ni podríamos en conciencia aconsejar tal sacrificio, habiendo modo de lograr aquel resultado con menos esfuerzo. A llenar este vacío viene el Museo de instrucción primaria. Poseyendo él una máquina eléctrica de cierta potencia, teléfonos, fonógrafos, una colección de preparaciones anatómicas o de láminas y fotografías para la historia del arte, una máquina de vapor, un aparato de proyección, por ejemplo, todo esto puede y debe circular de escuela en escuela, dependiendo siempre del centro que en ellas influye de este modo.

Otro influjo directo puede y debe ejercer el Museo en la escuela a propósito de sus condiciones materiales. Cuando sea un hecho la idea, que hoy empieza a despertarse, de que no son el arquitecto, ni el médico, ni el ingeniero, ni el industrial, los llamados, como hasta el día, a decidir, y aun a dar la única norma a veces, sobre el

arreglo y organización de las escuelas, sino exclusivamente el pedagogo, por ser él solo el que conoce, o debe conocer al menos, la naturaleza propia de las funciones escolares y educativas, y por tanto el único capaz de determinar en vista de ellas los órganos y las condiciones en que han de producirse; cuando el maestro, que ve sentarse todos los días al alumno, informe, ya que no decida, sobre la altura y distancia de los bancos; cuando haga lo mismo con respecto a la capacidad, orientación e iluminación de la clase, a la altura de las ventanas, al color de los muros y encerados, a la bondad, utilidad e inutilidad de todo el material de enseñanza, en suma; cuando haga esto, decimos, él, que pasa allí su tiempo y consagra su vida entera por vocación a estas cuestiones, entonces se comprenderá en todo su valor la función que está llamado a cumplir en este punto el Museo. Al presente, debe tender sin descanso a formar aquel sentido, mediante la indispensable educación del magisterio, e influir a la vez directamente en el mejoramiento de las escuelas, inspirando con informes, circulares, consultas, conferencias, etc., a los centros que hoy tienen a su cargo el establecimiento y arreglo de las mismas; facilitándoles la adquisición de medios y material de enseñanza, no ya sólo con el conocimiento de las casas productoras, sino también con la intervención directa de las comisiones, y aun estableciendo, por último, un taller para la reforma del material existente en las escuelas. Así presidirá en este punto un racional criterio pedagógico, en vez de la opinión, las más veces ciegas y caprichosa, del industrial ajeno a estas cuestiones, cuya ignorancia tan dolorosamente pagan luego los niños, el maestro, la escuela y la educación entera de la patria.

A otras esferas, por último, debe alcanzar también el influjo del Museo. Sirva de ejemplo el desarrollo que la industria relativa a la construcción de todo lo que se llama material y mobiliario escolares ha de experimentar necesariamente, si el Museo es una fuerza viva y sabe poner al servicio de este fin todos sus medios. Así lo reconoce también el legislador en los siguientes términos: «...el Museo dará motivo a que se ensaye en España la reproducción de aparatos y material de enseñanza: que no ha de ser pequeña ventaja para la nación, si, repitiéndose en ella el ejemplo de otras, consigue aclimatar una verdadera industria, de fácil desarrollo y de una inmensa y segura importancia en el porvenir.»

Por no molestar demasiado vuestra atención no me detengo a exponer detalladamente la división del contenido del Museo, o sea,

su plan. Sólo diré que debe comprender dos grandes grupos: uno, que abarque todo lo que se refiere al alumno, y otro, todo lo relativo al maestro.

De entre todos los medios que ambos abrazan, podemos hacer otras dos secciones, cuya distinción, si todavía no está bien caracterizada y vista con entera claridad, se puede definir, sin embargo, a nuestro entender, diciendo: que los unos sirven *directamente* para la educación y la enseñanza, al paso que los otros sólo prestan su concurso para que se desarrollen éstas en buenas condiciones. Los métodos, los instrumentos y colecciones, por ejemplo, pertenecen al primer grupo. Al segundo corresponden, entre otras cosas, el mobiliario y menaje escolares.

Esta distinción tiene su fundamento, y debe dar lugar a dos grandes divisiones en el plan del Museo. Si los medios que comprende la primera se encaminan a la educación, parece natural clasificarlos en vista de la esfera especial de la misma educación para que sirven.

Tendremos, por consiguiente, estas secciones:

1.ª Medios propios para la educación física del hombre.
2.ª Medios adecuados para la educación psico-física.
3.ª Medios que se dirigen especialmente la educación del espíritu.

El Museo comprenderá una biblioteca; pero no establecemos la distinción que generalmente se hace entre el *material de enseñanza y los libros;* pues adoptando el fin a que tienden los objetos, su asunto propio, la función que desempeñan, como base para desarrollar el plan del Museo, no sería congruente con este principio establecer aquella división, que tiene su valor, es cierto, pero un valor secundario y dentro ya de los miembros capitales que hemos establecido. Un libro de física o de mecánica es tan material de enseñanza en el fondo, como una serie de láminas relativas a estas ciencias; aunque luego será de ver si por otro motivo, que no sea el de su asunto, existe entre ellos alguna distinción que merezca notarse.

La segunda división general se refiere a aquellos medios materiales que ayudan a que la educación se realice en buenas condiciones. Podrá ocurrir muchas veces que la sombra de un árbol, como decía Rousseau, sea la mejor escuela; de hecho, ocurre que el ideal de la habitación en los pueblos civilizados tiende a acercarse, en todo aquello que lo permitan las circunstancias, a tener la vivien-

da al aire libre, con los refinamientos, sin embargo, que la cultura exige; pero siempre la pedagogía estará llamada a velar de un modo o de otro sobre las condiciones del local o del campo, cerrado o abierto, cubierto o sin cubrir, en el cual la obra de la educación se desenvuelve.

Esta sección contiene; por consiguiente, una parte destinada a los *locales y construcciones* escolares. En ella se han de exponer colecciones de planos y modelos en relieve de establecimientos y casas de escuela para niños y niñas, relativos naturalmente al período de la educación que el Museo comprende; luego, en secciones ordenadas, datos y modelos acerca de la distribución más conveniente del solar, de la forma general de los edificios, de sus dimensiones, de su orientación y emplazamiento, de los diversos sistemas de ventilación y calefacción, de los que se refieren a la construcción y sus materiales, del ornato mismo de las fachadas y partes exteriores.

El mobiliario escolar forma una segunda clase de esta división, donde debe darse especial importancia a la *mesa-banco* y sus diversos sistemas.

En armonía con las funciones esencialmente pedagógicas que el Museo debe cumplir, el personal había de ser también facultativo o pedagógico, y así ha sido en efecto. E interesa tanto más señalar este punto, cuanto que con frecuencia se observa, en instituciones análogas de otros países, que falta muchas veces aquel carácter; el director suele ser un mero *conservador* sin iniciativa, y la verdadera dirección, alejada del Museo, es las más veces intermitente y carece de energía.

Por lo que se refiere a la colección de objetos, se necesita mantener una correspondencia activa con las casas editoriales y un conocimiento inmediato de éstas, no sólo de sus catálogos. De aquí, la necesidad de los viajes, que el personal facultativo debe hacer según el reglamento: única manera de escoger con acierto. Deberá invitarse a las mismas casas a exponer sus productos en el Museo como medio de propaganda. Se publicará un informe sobre todo lo expuesto, para lo cual convendrá que el Museo dé a luz más adelante una revista pedagógica.

Ponerse en relación inmediatamente con los Gobiernos extranjeros y obtener el envío de publicaciones y de tipos del material que poseen en sus almacenes escolares oficiales, es uno de los medios más seguros de enriquecer nuestro Museo. A él vendrían a parar

también los objetos que se estime conveniente adquirir, entre los presentados en los concursos que se establezcan para estimular la construcción de material escolar por los maestros.

Base de la biblioteca pedagógica podrían ser todas las obras concernientes a la educación que existen en la del Ministerio de Fomento.

El reflejo fiel, que el Museo debe ofrecer, del estado de nuestras escuelas y de las del extranjero, sería irrealizable sin las visitas y los viajes que su personal está obligado a hacer, conforme lo decreta el reglamento. De aquí otra vez la necesidad del carácter pedagógico de dicho personal, para que el Museo siga su marcha activa, cuando alguno de sus individuos haya de ausentarse.

Publicado el programa para los concursos, la exposición de los trabajos deberá abrirse en los períodos de vacaciones, para facilitar de este modo la venida de los maestros y la comunicación de ideas, que es tan saludable. Coincidiendo con la visita de los individuos del Museo a las provincias, deberán convocarse también exposiciones regionales y de trabajos con carácter local, los cuales se procurará que queden como base de un Museo escolar, cantonal, etc., pero en el cual se interesen siempre los maestros. La creación de Museos de enseñanza, de cualquier índole que sean, sucursales del de instrucción primaria, es uno de los fines que en el desarrollo de su organización debe éste proponerse. Lo mismo decimos con respecto a las bibliotecas circulantes.

El Museo, como *escuela,* debe ser uno de los ideales que se persigan en su organización. Sus individuos, en concepto de maestros normales, aparte de los deberes, que bajo este respecto el reglamento les señala, de dar a las personas que lo soliciten explicaciones de los objetos del Museo y proporcionarles cuantas noticias sea posible acerca de su empleo y medios de adquisición, establecerán sistemáticamente lecciones destinadas con especialidad a los alumnos de la Escuela Normal. Con el tiempo, tal vez estas lecciones lleguen a ser obligatorias, como pasa en Berlín, para alcanzar cierto grado; por de pronto, bastaría con que los certificados de asistencia y aprovechamiento al curso, expedidos por el Museo, fuesen tenidos en cuenta por el Ministerio. En las conferencias, de carácter siempre familiar y pedagógico, deberá procurarse que tome parte activa todo el magisterio, estimulándole a estudiar y a discutir principios, métodos y sistemas de enseñanza.

En cuanto al material circulante en las escuelas, hay dos clases de objetos: unos, que pueden circular fácilmente, y para mayor comodidad deben ser llevados a la escuela; otros, que por su naturaleza o por exigir ciertas condiciones para observarse o para los experimentos, como pasa con los aparatos de proyección, por ejemplo, no pueden salir del Museo más que en ciertas ocasiones; y en este caso, los maestros deben venir con sus alumnos a hacer o presenciar los experimentos en la sala de conferencias destinada al efecto. El Museo dará a conocer todos los medios de que dispone para tales casos y la manera de utilizarlos convenientemente.

El catálogo, por último, no debe limitarse a dar el nombre y la naturaleza del objeto, el autor, la fecha, el país, etc., sino aquellos detalles fundamentales que le dan un interés más vivo: por ejemplo, la ilustración, siempre que sea posible, y aún un juicio crítico en extracto, viniendo a ser de esta suerte una especie de museo circulante, que cumplirá el fin de la propaganda y la cultura.

A esto mismo se encamina la Memoria que el Museo deberá publicar todos los años, y que, a más de reseñar los trabajos de dicho centro, habrá de hacer un resumen del movimiento pedagógico, tanto en España, como en el extranjero.

Tales son, a grandes rasgos, las bases sobre que descansa esta nueva institución pedagógica española, hacia la cual sólo me resta pediros benevolencia y simpatía.

Qué es un Museo Pedagógico. Dos textos inéditos*

El concepto de los Museos de Educación o Museos pedagógicos, como el de todas las instituciones, no puede determinarse *a priori* o desde la idea, sino atendiendo a las condiciones históricas que la han dado origen y al lugar que ocupan en el organismo de la Pedagogía. Los Museos de educación han nacido, ante todo, como *Exposiciones permanentes de material de enseñanza*. Y este nombre conservan muchos de los existentes en los países de lengua germánica, (permanente *schulmittelanstellung)*. Su establecimiento ha sido un resultado de la preferente atención concedida, sobre todo desde Pestalozzi, a la intuición sensible. Del influjo de aquella época proviene el desarrollo de lo que se ha llamado lecciones de las cosas, y por lo tanto de los objetos, de las imágenes, los aparatos, cuyo examen crítico y selección han dado en primer término nacimiento a los Museos pedagógicos.

Es evidente que los Museos pedagógicos corresponden, según esto, a aquel obligado capítulo de la Pedagogía en que se trate de los medios y materiales de que la educación debe servirse. Y en esto consiste lo que de común tienen estos Museos con los llama-

---

* Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

dos *escolares*. Ambos contienen *material de enseñanza,* y el mismo material de enseñanza. De aquí la confusión que fácilmente puede hacerse y se hace con frecuencia entre unos y otros. Sin embargo, la distinción se halla claramente establecida y de un modo absoluto, mediante la nota, ya indicada, del *examen crítico*. Entre un Museo escolar y uno pedagógico hay la misma diferencia que entre educación y pedagogía. El material del primero ha de servir para educar; el del segundo para *aprender a educar*. Aquél corresponde a toda escuela. Éste, sólo a la función profesional para la formación del magisterio, que desempeñan hoy las escuelas normales, los seminarios de maestros o los pedagógicos de las universidades. *Reflexionar* sobre lo que debe ser la educación, y lo que ha sido hasta ahora; aprender a realizar aquellas ideas *reflexivamente,* mediante la práctica, es el contenido sustancial de toda pedagogía. En este elemento reflexivo, crítico, está todo su valor; y en esta reflexión y crítica de lo que contenga, ha de fundarse, por tanto, la característica diferencia de un museo pedagógico. Su eficiencia y su vitalidad dependen del grado de intensidad que alcance la relación entre los dos factores que lo integran: material de enseñanza y examen crítico. Museo pedagógico que sea una mera exposición de material es un museo muerto; y su utilidad, muy dudosa. Nace esto de la naturaleza misma de los objetos que lo forman. Son siempre *productos* de la actividad pedagógica del maestro, y pueden clasificarse en dos grandes secciones: productos que sirven de medios *para* educar; o productos que sirven para ver los resultados de la labor educadora. La primera sección comprende lo que generalmente se llama el material propiamente dicho, la segunda, los trabajos de los alumnos. Ambas secciones tienen de común este carácter, a saber: que los productos, tanto en una como en otra, no pueden estimarse por sí mismos, sino que valen sólo en cuanto expresión de la actividad educadora, único factor real y sustantivo que importa en este caso; contrariamente a lo que ocurre, por ejemplo, con las obras de arte.

En el Museo de pintura se busca la belleza, que allí está concretada en los cuadros, sin que interese, desde el punto de vista estético, el *cómo* fueron hechos. En el Museo pedagógico, al contrario; lo único que puede y debe interesar es el *cómo,* pues la pedagogía y la educación no consisten sino en un proceso. El material ofrece sólo el instrumento, que debe emplearse, pero lo que importa al maestro no es la vista del utensilio mudo sino la de su funciona-

miento en vivo para llegar al aprendizaje de su empleo. El trabajo del alumno muestra únicamente el *resultado* de un método, pero lo que el educador busca no es la agotada e inerte consecuencia sino el método mismo *produciéndose;* ni siquiera el espectáculo de un hombre hábil y educado, sino el de la acción formadora sobre la personalidad del educando. Cierto que esta exigencia ineludible no es obra del museo, sino de la escuela, porque el museo no puede contener otra cosa, como tal, conviene repetirlo, que *productos*; ya de la especulación pedagógica para mostrar cómo debe hacerse la educación (material de enseñanza); ya de la práctica misma como prueba de su bondad y resultados beneficiosos (trabajos escolares). Pero precisamente por esto importa considerar sinceramente, dejando a un lado cándidas ilusiones, la reducida esfera de acción pedagógica que a los museos de esta clase alcanza. Ni material, ni trabajos obtienen toda la eficiencia pedagógica sino en el *proceso mismo de actuación,* lo que jamás el Museo como tal puede darnos.

Se explica por tanto, que a medida de que el hervor de lo que podía llamarse fetichismo del material de enseñanza, se ha ido calmando, y la atención de los educadores se ha dirigido más a la actividad que al instrumento y al producto, se haya apagado igualmente el primitivo ingenuo entusiasmo hacia aquellas instituciones, y se haya producido una reacción cuya fórmula negativa radical, de extrema izquierda, conduciría a la paradoja, no enteramente descaminada, de que los Museos sirven para desacreditar el material de enseñanza, y que en su expresión afirmativa y moderada —que tienda a que el Museo produzca todo su posible efecto útil— lleva a la exigencia de acentuar intensamente el carácter pedagógico del personal encargado de su funcionamiento pensando con acierto que sólo por este camino puede darse vida a lo que según queda dicho, es ya por naturaleza algo muerto. No la vida de la *acción produciéndose,* para lo cual, como se ha visto, sería preciso hacer desaparecer al Museo convirtiéndolo en Escuela; pero sí la vida del objeto como tal, mediante el examen crítico de sus condiciones y de sus valores en cuanto mero producto de una supuesta actividad de maestro y de alumno, elemento este el más sustancial sin duda de la obra pedagógica, pero que escapa necesariamente a la órbita de un Museo, donde no pueden contemplarse los *haceres* sino los *hechos*. Pero los hechos como los objetos no hablan sino al que sabe preguntarles y no contestan sino en la medida que se les interroga. No nos enseñan ni nos dicen sino lo que son capaces

de ver y de oír. Y siendo esta función del aprender y del enseñar a aprender esencial donde quiera que deba haber pedagogía, es evidente que en ningún organismo se ofrece tan ineludible su necesidad como en este del Museo pedagógico cuyas funciones todas van encaminadas a aquel fin exclusivo.

El Museo pedagógico no puede existir sin elementos vivos que analicen su contenido; que lo examinen, lo desentrañen, lo critiquen, lo vivifiquen en suma, para servicio de todas aquellas personas a quienes interese ya profesional ya socialmente. La desatención a este factor es la segunda causa de la poca eficacia que ejercen y del lugar subalterno que, en general, han venido a ocupar tales instituciones. Cierto que son casi sin excepción dirigidos por maestros, pero suelen tener éstos las más de las veces carácter de meros *conservadores,* ocupando el puesto, en unos casos, como decoroso retiro que exige poco esfuerzo, y en otros como agregado accidental a sus labores fundamentales, no pudiendo, por tanto, conceder ni el tiempo suficiente ni la enérgica intensidad que para hacer efectivo su influjo sería necesario. Personal de superior educación pedagógica, capaz de examinar y de informar críticamente es el primer elemento para que todo el Museo pedagógico pueda hacer obra viva.

Lo que sea un Museo de educación (pedagógico en francés) y lo que debe ser no puede deducirse dialécticamente, desde la idea. Es, como todas las instituciones, producto de influjos históricos y han nacido cuando ha venido la necesidad, y en cada localidad según la circunstancia especial, dentro siempre de una norma general y común.

Pero sí puede fijarse el lugar que le corresponde en el organismo de la ciencia pedagógica... Corresponde a la organización: a la vida, a la institución. Cómo ha vivido la pedagogía y la educación, cómo se vive en la actualidad, cómo debe vivirse. Esto, tratándose de un *Museo* no puede mostrarse sino en hechos estables —productos, objetos estáticos— [...] estamos condenados a eso[1]. Ahora bien, ¿cómo puede servirnos un producto estático para algo que por esencia es dinámico —actividad— para algo que no consiste sino

[1] La primera palabra de la frase resulta ilegible.

en *proceso* como es la educación? Un Museo de educación es una paradoja: contra sentido. Porque el Museo es estático y la educación toda ella dinámica. Hay Museos que educan y que enseñan; pero Museos de educación: no; es decir, Museos en que se vea el proceso que es todo personal; ni que se aprenda a educar, que es todo obra viva.

Cuando toda la esencia de la actividad está en el producto cabe el Museo. Así, de pintura, arquitectura, escultura, etc. La actividad del artista no interesa sino la obra misma. Pero en la educación toda la esencia está en la *actividad,* en el *modo* de hacer, no en lo hecho. Y lo hecho no sería el material expuesto sino el niño que es la obra. Así, que Museo pedagógico verdadero es la *escuela* viva. Lo demás son productos *muertos,* de aquí el desprestigio de las exposiciones pedagógicas y de ver la obra del niño y del maestro no producida, sino *produciéndose*. Y de aquí desprestigio de Museos pedagógicos como tales Museos meramente: Permanente *schulmittelanstellung. Medios*. ¡Porque la vista del *medio* solo sirve tan poco! Vivificarlos ¿cómo? Pues con lo que da vida que es el hombre: el maestro. Poner un conserje o un conservador, no sirve para nada. Así París. La edad heroica: laboratorios para formar maestros deprisa, pero fue pretexto. Confirma esto el que lo más útil es aquello donde menos se ve el proceso y más el sentido de la obra. Licencia por las autoridades para aconsejar, esto es más práctico. Dificultades que ofrece al que una autoridad lo haga contra comerciantes: como privilegio. Muy delicado, aconsejar bien.

Poca importancia hoy de muchos [Museos], pasó el furor. Coincide con la época fetichista del material escolar del 50-2.ª mitad de siglo [XIX]. Hoy más importancia al maestro y por eso no interesan los Museos pedagógicos. Raro que un director de Museo tenga tan poca fe en ellos. Ironía, desacreditar.

SITUACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN BÉLGICA*

* Publicado originalmente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* IX (1885) 14-16, 45-47 y 70-73. Al año siguiente fue publicado como folleto por la Imprenta de M. Burgase de Madrid, de donde se recoge esta versión más reflexiva y con algunas diferencias con respecto a la de 1885.

MUSEO PEDAGÓGICO
DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

SITUACIÓN
DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN BÉLGICA

POR M. B. COSSIO

Director del Museo

MADRID:
IMPRENTA DE M. BURGASE
SOBRINO Y SUCESOR DE S. MARTINEZ
BARQUILLO, 39
1886

La organización de la enseñanza, y en especial la de la primaría, ha llegado á ser en Bélgica, más que en ningún otro país, una cuestión política. Hay quien piensa que esto es en general una necesidad de nuestra época y una necesidad ventajosa; porque sólo revistiendo un carácter político es como logran hoy casi todos los asuntos interesar vivamente a la mayoría de las fuerzas sociales. Pero también es cierto que el interés de los partidos suele corromper la pureza de todas las cuestiones; conseguir con violencia lo que sólo ordenadamente y por pasos contados puede alcanzarse, y crear de tal suerte, no camino, sino obstáculos y dificultades a la marcha progresiva de los ideales: pues que confunde las más veces lo que es sólo aspecto político del ideal con el ideal mismo, y, en su empeño por lograr aquél, malogra éste, levantándole odios y enemistades donde, sin eso, tal vez hubiera encontrado simpatía y apoyo.

La historia de la instrucción pública en Bélgica, sobre todo en los últimos años, es un ejemplo claro y bien triste de todo esto. La lucha ha sido tan encarnizada, que el partido católico, a los cuatro meses de estar en el Gobierno, perdió las elecciones municipales por el extremado espíritu reaccionario impreso en su última ley escolar, cuyos representantes más caracterizados, M. Jacobs y M. Woeste, ministros del Interior y de Justicia, y con ellos el jefe mismo del Gabinete, M. Malou, tuvieron que abandonar sus carteras. Desde que acabó la dominación francesa hasta 1830, se rigió Bélgica, en materia de enseñanza, por la ley de 3 de abril de 1806, aplicada

en sus provincias por el soberano de los Países Bajos en 1814. Abandonaba esta ley completamente la enseñanza del dogma religioso a los ministros del culto; el maestro no intervenía en ella para nada, y el clero, por su parte, no tenía autoridad alguna en la escuela. El art. 23 decía: «Se procurará que los niños que frecuentan la escuela, no queden privados de la enseñanza dogmática de la religión que profesan, pero no será dada por el maestro.» El curso de religión fue dado en las escuelas por el cura de la parroquia, mientras el maestro se encargaba exclusivamente de la parte científica del programa. El clero aceptó esta situación, y no hubo protesta alguna contra ella hasta 1830. Pero, triunfante la revolución, el gobierno provisional decretó la libertad de enseñanza, consignada en el art. 17 de la Constitución de aquel año, el cual añade, que la enseñanza dada por el Estado sería regida por una ley. Pero la ley se hizo esperar; los proyectos de 1832 y de 1834, en los que el Estado quedaba enteramente ajeno a la enseñanza religiosa, encomendada a los sacerdotes, no prevalecieron, y hasta 1842 el Estado no tuvo más intervención en la instrucción elemental que las subvenciones dadas a las escuelas. Los Ayuntamientos que reclamaban el auxilio del Estado, quedaban sometidos a la inspección del Gobierno, ejercida muy desordenada y arbitrariamente; mientras que las localidades ricas, que no necesitaban tales socorros, gozaban de la libertad de enseñanza como un simple particular. Desde todos los puntos de vista, cada localidad obraba en la plenitud de su independencia, admitiendo unas al sacerdote en la escuela y aceptando sus condiciones; abandonando otras a los ministros de los diferentes cultos el cuidado de dar la enseñanza en sus templos. Esta última práctica tendía a generalizarse, y, sin embargo, el episcopado se resignaba a tal solución, prefiriendo el *statu quo* al proyecto de 1834, en que se consagraba legislativamente su renuncia a toda supremacía.

La oposición liberal, partidaria de la enseñanza pública, pedía, por el contrario, continuamente una ley que organizase la instrucción primaria. Y se comprende este deseo, puesto que la enseñanza privada se había encarnado en los establecimientos clericales, únicos que poseían entonces los recursos bastantes para organizarla eficazmente, sobre todo, en el grado primario, y el clero, en efecto, se había apoderado de casi todas las escuelas, y ejercía en ellas un influjo inmenso.

Volvió al poder en 1840 M. Rogier, autor del proyecto de 1834 y comenzó éste a discutirse.

Las bases eran: reconocer que en todo aquello que se refiere a la enseñanza religiosa debía darse al clero cierta intervención; pero los establecimientos nacionales debían estar en último término bajo la inspección del Estado.

Aquí comenzaron las protestas de los obispos contra el proyecto, pretendiendo que a la Iglesia incumbe la misión principal en la escuela, así como la formación de los maestros.

Los ánimos empezaban a apasionarse, cuando cayó el Ministerio, y su sucesor pudo presentar otro proyecto, que llegó á ser por fin ley promulgada en 23 de setiembre de 1842. En el Congreso no tuvo más que tres votos en contra; en el Senado fue votada por unanimidad, pero no ciertamente porque todos estuvieran satisfechos. La política era entonces de transacción; el Parlamento se hallaba constituido de tal suerte, que los liberales tenían que escoger, entre una organización defectuosa o el *statu quo,* es decir, la falta absoluta de organización, y por eso votaron, dejándose llevar además de las promesas hechas, de que en la ejecución de la ley no se extremarían sus conclusiones.

No debió ser así ciertamente, cuando el 14 de junio de 1846, menos de cuatro años después de la publicación de la ley, una multitud de ciudadanos de todo el país, reunidos en el Ayuntamiento de Bruselas, declaraban que era preciso trabajar por conseguir «la organización de una enseñanza pública en todos los grados, bajo la dirección exclusiva de la autoridad civil, procurando a ésta los medios constitucionales de sostener la competencia con los establecimientos privados y rechazando la intervención de los sacerdotes a título de autoridad en la enseñanza organizada por el poder civil.»

La idea, por tanto, de revisar la ley de 1842, nació bien pronto, y el número de los partidarios de la reforma creció de año en año: el partido liberal la puso en su programa de gobierno, y apenas subió al poder en 1878, cuando en enero de 1879 presentaba ya el proyecto de reforma, cuyo alcance político —su mismo autor lo declara terminantemente— consiste en afirmar la sincera neutralidad religiosa de la escuela.

La ley de 1842 imponía al Estado la obligación de comprender en la instrucción primaria oficial una enseñanza religiosa dogmática, dada bajo la dirección de los ministros del culto profesado por la mayoría de los alumnos de la escuela, siendo los demás dispensados de asistir a esta enseñanza: privilegio concedido a una iglesia en contra de la Constitución que a todas asegura la misma liber-

tad y las mismas garantías, y establece entre ellas una completa igualdad. Por eso dice la ley de 1879 en su art. 4.º: «La enseñanza religiosa queda al cuidado de las familias y de los sacerdotes», afirmando así la separación entre el fin de las Iglesias y el del Estado, al mismo tiempo que la intención de éste de no mezclarse en el dominio de aquéllas. Pero para facilitar a las Iglesias el cumplimiento de su misión, si las familias lo desean, «se pondrá un local de la escuela a disposición de los ministros de los diversos cultos, para dar allí, antes o después de las horas de clase, la enseñanza religiosa a los niños de su comunión que la frecuenten».

En consonancia con este principio de la escuela neutra, los ministros de los cultos y sus delegados no tendrían ya en todo tiempo, como tenían por la ley de 1842, derecho a inspeccionar la escuela, ni a aprobar los libros destinados a la enseñanza, ni a enseñar la religión y moral en las escuelas normales, cuyo reglamento interior aseguraba, desde 1879, a todo alumno, una perfecta libertad para cumplir sus deberes religiosos.

Pero, si el fin capital de la ley de 1879, de poner la enseñanza pública bajo la dirección y vigilancia exclusiva de la autoridad civil, había de lograrse, era preciso algo más, a saber: la supresión de los artículos 2.º y 3.º de la ley del 42, que decían: «Cuando una localidad pueda proveer suficientemente a las necesidades de la enseñanza primaria por medio de las escuelas privadas, el Ayuntamiento puede dispensarse de la obligación de establecer una escuela pública.» —«El Ayuntamiento podrá ser autorizado para adoptar en la localidad misma una o muchas escuelas privadas que reúnan las condiciones legales y vengan a suplir a la escuela pública.» En efecto, tales artículos aprovechaban exclusivamente a las comunidades religiosas, en cuyas manos, en virtud de ellos, los Ayuntamientos habían dejado la enseñanza. A excepción de muy pocas escuelas laicas, en las grandes ciudades, la concurrencia de los establecimientos congregacionistas había concluido con las instituciones privadas; conquistando la Iglesia católica de hecho un verdadero monopolio, por el cual pleitea, en opinión de los liberales belgas, siempre que reivindica la defensa de la libertad de enseñanza.

Aparte, pues, del valor y de las tendencias de la instrucción dada en los conventos, así como de las pocas garantías de su personal docente, la ley de 1879 reclamaba para la enseñanza pública una existencia separada e independiente; dejando que la escuela congregacionista conservase su clientela propia, pero pidiendo que

a su lado se levantase la escuela comunal, para todos aquellos que desean dar otros maestros a sus hijos.

Todavía más. «Los niños pobres reciben la instrucción gratuitamente», decían ambas leyes; pero mientras en la del 42 el Ayuntamiento debía enviar los niños, cuando los padres lo pidiesen, a la escuela pública o a cualquiera otra designada a este efecto; en la del 79, ni hace falta la petición de los padres, ni pueden los niños recibir la instrucción más que en la escuela pública.

Es justo que el Ayuntamiento pueda reglamentar el goce de este favor que dispensa; y enviar los niños a una escuela privada, sería favorecer una concurrencia contra la escuela pública y desautorizar su propia enseñanza a los ojos del pueblo, dicen los liberales.

Por último, no hay ya más que escuelas normales del Estado por la ley de 1879; las privadas —todas religiosas— agregadas por la ley del 42, desaparecen, y lo que es consiguiente, sólo un certificado de aspirante, expedido por una escuela normal del Estado, puede dar acceso a la función de maestro primario.

En esto se resume, en realidad, el alcance político de la ley de 1879.

Contra tales disposiciones se levantó la gran cruzada del partido católico, importandole poco todo el resto de la ley, que contenía, además, otras muy importantes; pero en las cuales no se trataba ya, ni de la cuestión religiosa, ni de sacar de manos del clero las escuelas primarias: puntos, como se ve, en que radica la ardiente lucha de la instrucción en Bélgica.

Reclamaba para el Estado el poder obligar a los Ayuntamientos a crear escuelas de adultos y de párvulos; dejaba a los Ayuntamientos el derecho de nombrar los maestros, pero procuraba a la vez, garantir a éstos contra las persecuciones y animosidades locales; mejoraba la inspección civil; consagraba legalmente los comités escolares, que algunas grandes ciudades habían ya organizado; arreglaba el régimen financiero, y modificaba, por último, el programa, haciendo obligatorias todas aquellas enseñanzas que, desde la ley de 1842 (en la cual se exigía solamente la religión y moral, la lectura, escritura, sistema legal de pesas y medidas, elementos del cálculo, y lengua francesa, flamenca o alemana, según las localidades), se habían ido haciendo facultativas. Colocando a la cabeza del programa la enseñanza de la moral, con lo que entendía proclamar que, si el Estado no tiene más que una enseñanza para todos, sin

distinción de cultos, reivindica la misión y se reconoce capaz de formar buenos ciudadanos, sin intervención ni inspección de las Iglesias; completaba el antiguo programa con la geografía, la historia de Bélgica, los elementos de dibujo y conocimiento de las formas geométricas, las nociones elementales de ciencias naturales, la gimnasia, el canto, y, para las niñas, los trabajos de aguja; reservando al Gobierno la facultad de añadir nuevos estudios conforme a los progresos de la pedagogía.

Las objeciones y protestas que entonces se levantaron, así como la situación creada en las escuelas belgas por esta ley de 1879, son dignas de tenerse en cuenta para poder apreciar con justicia el estado de la cuestión en los momentos actuales.

La minoría de la sección central en la Cámara de representantes, lo mismo que en el Senado, formuló su voto particular, consignando los motivos que justificaban su enérgica y radical oposición al proyecto de ley de 1879, destinado a perturbar, según ella, profundamente, la venturosa situación de Bélgica, y a sembrar, en medio de sus apacibles y religiosos pueblos, gérmenes perniciosos de impiedad y discordia.

La cuestión religiosa, la de la libertad de enseñanza y las relaciones del Estado con los Ayuntamientos; es decir, todo aquello que tiene carácter político, es lo que preocupaba exclusivamente a los miembros del partido católico.

Alegaban éstos que la ley de 1842 había sido una especie de pacto aceptado casi por unanimidad entre católicos y liberales, para poner la cuestión social de la organización de la enseñanza primaria fuera y por encima de todos los intereses de partido, y que, por tanto, una ley orgánica como ésta, que había obtenido tan unánime asentimiento, sólo podía cambiarse en virtud de necesidad manifiesta y reconocida por la inmensa mayoría del país; cosa que no ocurría en el presente caso, pues los abusos a que hubiera dado lugar en la práctica la ley de 1842 eran corregibles por la sola acción administrativa, y el nuevo proyecto sólo había alcanzado 49 votos en las secciones contra 47 y una abstención. Tan débil mayoría no podía, por consiguiente, llevar el nombre de voluntad nacional.

Creían que, por lo menos, hacía falta una previa información y consulta de las autoridades, así como extrañaban que el preámbulo del proyecto no alegase sino razones de orden político y de partido, sin hablar para nada de los abusos cometidos. El espíri-

tu de la Constitución no era inconciliable con la enseñanza religiosa, y la experiencia lo había demostrado. Si la ley del 42 fue votada por todos, no pudo violar la fundamental del país, y si la instrucción religiosa por interés social era obligatoria, el Estado debía entenderse con las Iglesias y ofrecerles libremente garantías para darla.

Ya en 1847 y 50, el mismo partido liberal había introducido la religión en el programa obligatorio de la enseñanza secundaria, y si en el nuevo proyecto se excluía, era por puro odio al catolicismo y por influjo masónico, no siendo la indiferencia religiosa del Estado, allí proclamada, sino una máscara para ocultar la hostilidad hacia toda creencia positiva. ¿Qué moral debía enseñar el maestro? Ciertamente que no la cristiana, porque estaba prohibido enseñar el dogma sobre que descansa.

La supuesta *neutralidad* era imposible, pues dado caso que pudiera haber un solo libro de lectura neutro, lo que no se concebía era un maestro autómata que no reflejase en su enseñanza sus ideas, sentimientos y convicciones.

La libertad de conciencia de los disidentes fue respetada por la ley de 1842 hasta el punto de que ni los protestantes ni los judíos se quejaron nunca. Pero el proyecto violaba la libertad de conciencia de todos los padres de familia, pues que imponía escuelas racionalistas, cuando el racionalismo era la más pequeña minoría en Bélgica. El Estado iba a adoptar el programa de las logias, de la Liga de la Enseñanza, del *Comité Supremo de la Revolución,* que era racionalista. El sacerdote iba a ser considerado inferior al maestro de gimnasia cuya lección era obligatoria, es decir: ¡el alma sacrificada al cuerpo, la materia suplantando al espíritu! El proyecto estaba concebido, pues, con manifiesta hostilidad religiosa, y el llamamiento que a los clérigos se hacía fuera de las horas de clase era una irrisión, cuando se tenía de antemano la certeza de que no aceptarían. Las nuevas escuelas iban a ser escuelas de indiferentismo, de nihilismo religioso, escuelas sin Dios, sin el Dios del Calvario, sin el verdadero Dios de los cristianos y de los católicos. Y este triste régimen era obligatorio para el hijo del pobre, colocado así entre el hambre y su conciencia.

Los normalistas, en completa libertad, sin regla ni obligación, iban a ser *anti-sacerdotes,* educados en un régimen de indiferentismo y ateísmo práctico, aplicado también a las institutrices, que era lo más grave.

El proyecto atentaba además a la independencia y libertad de los Ayuntamientos, de un lado, imponiéndoles cargas pesadas en su hacienda —cosa que la ley de 1842 había sabido conciliar perfectamente, mediante el régimen de adopción de las escuelas privadas— y de otro, quitándoles el derecho que tenían de escoger maestro que no fuera de un establecimiento del Estado. Pero atentaba mucho más todavía a la libertad de enseñanza y a la igualdad de los belgas ante la ley, admitiendo que sólo el Estado puede dar una buena enseñanza, contra lo cual deponían las Universidades libres y tantos establecimientos de este género que habían contribuido a elevar a un alto grado el nivel intelectual y científico en Bélgica.

Suprimiendo las escuelas normales privadas, conculcaba además los derechos adquiridos mientras que poniendo en último término al maestro bajo la salvaguardia del ministro, dejaba sin garantía contra aquél a los Ayuntamientos y aniquilaba completamente la autoridad de éstos en las escuelas primarias con la creación de los comités escolares, que, salvo en las grandes ciudades, en todas partes vendrían a ser nombrados por el Gobierno; favoreciendo así la centralización administrativa, en tanto que los Ayuntamientos se verían obligados a sostener con grandes gastos la nueva enseñanza, si bien reprobada por la inmensa mayoría de los padres de familia, a juzgar por el sinnúmero de peticiones dirigidas a la Cámara y la emoción profunda contra el proyecto manifestada en todo el país por las vías legales.

En cuanto a las legislaciones extranjeras, los católicos sostenían que no eran aplicables a Bélgica, y acababan diciendo que aquella ley, calificada de ley de división, de desgracia, era una declaración de guerra en el terreno de la instrucción, que ellos no habían provocado, pero que aceptaban íntimamente unidos al episcopado y al clero, puesto que se trataba del alma de sus hijos; del alma, sobre todo, de los pobres y desheredados de los bienes del mundo. Fácil es prever, añadían, que la lucha será desde hoy ardiente, general, perseverante, que los espíritus se agriarán y «la unión que da la fuerza» recibirá rudos golpes.

Excitáronse, en efecto, los ánimos de tal modo, que ya en noviembre del mismo año de 1879, el jefe de los católicos, M. Malou, proponía que se nombrara una comisión parlamentaria, como hace con tanta frecuencia la Cámara de los Comunes en Inglaterra, para comprobar la deplorable situación en que, a consecuencia de la nueva ley, se hallaba la enseñanza oficial en todo el país. Aceptólo

con regocijo la izquierda, y los hombres más autorizados de ambos partidos convinieron en que la información parlamentaria sería un medio leal y decisivo de resolver la lucha. Acusaba la oposición al Gobierno liberal de haber arrojado a Dios de las escuelas, convirtiendo a éstas en focos de propaganda antirreligiosa; de haber hecho la enseñanza oficial inaccesible a los católicos, porque los padres que profesan estas creencias no pueden enviar sus hijos a la escuela pública; de recurrir a la persecución administrativa para retener a los niños en las escuelas oficiales.

Los liberales, rechazando estas censuras, acusaban a su vez al clero y al partido católico de haber calumniado a la enseñanza oficial para hacerla odiosa; de haber procurado la deserción de las escuelas por medios inauditos, como el abuso de la autoridad espiritual y la opresión de las conciencias; de haber engañado al pueblo, fanatizándolo; de haber sembrado en todo el país gérmenes de odio, peligroso para la paz pública; de haber sistemáticamente debilitado el respeto a la ley; de haber desmoralizado el espíritu de los funcionarios; de haber perseguido la desorganización de la enseñanza oficial; de haber animado, dirigido y organizado la resistencia a la ley hasta en las autoridades encargadas de aplicarla; de haber, en una palabra, sacrificado, en esta cuestión de la enseñanza, el interés general a un interés de partido.

La información y el debate, por tanto, eran urgentes, en enero de 1880 el partido liberal propuso aquélla, debiendo versar, para ser completa, sobre el estado general de la enseñanza primaria y normal, tanto oficial como libre; sobre el personal y sus garantías de capacidad y moralidad; sobre el régimen interior de las escuelas normales, métodos, libros y tendencias; sobre la población escolar primaria; sobre la instalación de las escuelas, la enseñanza de la religión antes y después de la ley de 1879, sobre los medios de todo género empleados para procurar la deserción de ciertos establecimientos en provecho de otros, para obligar a los maestros y maestras a abandonar la enseñanza del Estado y para dificultar la ley de 1879; sobre el concurso prestado por los Ayuntamientos al Gobierno para la aplicación de la ley. A esto se opuso el partido católico por boca de su jefe M. Malou, el mismo que había provocado la información un mes antes, diciendo, que en su pensamiento, entraba exclusivamente el comprobar hechos materiales sobre la situación de las escuelas, y que la información en tales términos no podía producir sino disensiones cada vez más profundas en la patria.

Tomada en consideración, sin embargo, fue rechazada en la sección central, donde el partido católico estaba en mayoría, el cual presentó un informe en contra, redactado por él mismo M. Jacobs, que tanto se ha significado en el último Gabinete belga.

La proposición, decía el informe, es contraria al espíritu de la Constitución, porque tiende a que uno de los poderes públicos ejerza inspección en la enseñanza libre. Es contraria al interés del país, porque sin motivo suficiente producirá honda perturbación, investigando los hechos de casi todos los belgas durante los ocho últimos meses. Y es, por último, contraria a la sinceridad del escrutinio electoral de junio de 1880, y debe considerarse como un medio para intimidar a los electores hostiles a la ley de 1.º de julio de 1879.

Proponía que la información se redujera a los siguientes límites:

Una comisión nombrada por la Cámara se encargará de investigar el número de alumnos que frecuentan las escuelas primarias públicas del reino. Investigará al mismo tiempo el número de alumnos que existen en las escuelas primarias libres; pero no podrá, sin embargo, penetrar en ellas contra la voluntad de sus directores. La comisión distinguirá los alumnos que tienen la edad escolar de los que la han pasado o no han llegado todavía a ella.

Abrióse el debate sobre la proposición y sobre el informe de M. Jacobs, y después de una amplia discusión sobre la ley de informaciones parlamentarias, fue aprobada aquélla sólo por 56 votos contra 50. Vale la pena de conocer lo más importante de su texto:

I. Se abre una información parlamentaria sobre la situación moral y material de la enseñanza primaria en Bélgica, sobre los resultados de la ley de 1.º de junio de 1879 y sobre los medios empleados para dificultar su ejecución.

II. La mesa de la Cámara nombrará una comisión de 25 miembros para proceder a esta información.

III. Esta comisión podrá proceder al examen de los testigos, cuando haya cinco miembros presentes.

IV. Cuando hayan de visitarse establecimientos particulares, sólo podrá hacerse la visita de los locales de escuela.

V. La correspondencia y los papeles de los particulares no podrán ser objeto de incautación.

Los 8 miembros del partido católico, entre los cuales se hallaban M. M. Jacobs, Beernaert y Woeste, nombrados para formar parte de la comisión, renunciaron, e igualmente los otros 8 que eligie-

ron en su lugar, también del partido católico. La comisión se constituyó, sin embargo, nombrando presidente a M. Couvreur, y subdividiéndose en comisiones parciales, comenzó a actuar desde la segunda quincena del mes de setiembre.

Las declaraciones verbales de los testigos que comparecieron ante el jurado en la información parlamentaria, publicadas en los *Documentos oficiales* de las Cámaras belgas, vinieron a demostrar que el clero y el partido católico estaban haciendo una guerra sin cuartel, por cuantos medios tenían a su alcance —muchos de ellos verdaderamente reprobados e ilegítimos— a la ley de 1879; y que los liberales, partidarios de la escuela neutra, no dejaban tampoco de contestar con represalias de la misma naturaleza.

Es cierto que la inmensa mayoría de los testigos depusieron en contra de los ultramontanos, alegando inauditos abusos cometidos por el clero, que a veces él mismo declaraba, haciendo gala de haber cumplido en ello con sus estrictos deberes de conciencia. Pero no hay que olvidar tampoco que la información nació ya con cierto carácter exclusivo, que había de conservar desde el momento en que los católicos se negaron a tomar parte en ella, por más que fueron los que la provocaron.

Resulta en pocas palabras, que, para apartar a los niños de las nuevas escuelas públicas, los sacerdotes se negaban a darles la primera comunión; negaban también los sacramentos a sus padres, hasta tanto que no enviasen a sus hijos a la escuela católica, y lo mismo hacían con los maestros, maestras y concejales que se pusieron del lado del Gobierno. No hay un cantón en que no se hayan repetido estos hechos, y a veces con circunstancias de crueldad y fanatismo que aterran, siendo de notar, según siempre acontece en tales casos, que en las regiones más apartadas de los grandes centros, como en las Ardenas, por ejemplo, es donde tomó la lucha un carácter más encarnizado.

Las Juntas de beneficencia, según sus opiniones, así negaban o concedían sus socorros a católicos y a liberales; y los particulares hacían lo mismo, dando trabajo en sus industrias o arrojando de sus fábricas a los obreros, según se amoldaban o no a seguir su parecer en materia de enseñanza. Nacieron discordias en los pueblos antes pacíficos, y se encarnizaron allí donde existían, produciéndose disturbios continuos entre los niños, de las escuelas oficiales y de las católicas, sin que fuera fácil decidir, como es natural, quién había sido el provocador en tales casos.

Entre tanto, el Gobierno atendía con una solicitud, de que hay pocos ejemplos, a la mejora positiva de la enseñanza, prestaba todo su apoyo a la *Liga belga* para la celebración del Congreso internacional pedagógico de 1880, que tanto y tan beneficioso cambio de ideas produjo en todos los países —no siendo España el que menos tiene que agradecer, a aquel suceso—; creaba el Museo escolar del Estado; adoptaba como escuela primaria superior la Escuela Modelo, donde la *Liga de la enseñanza* había hecho sus ensayos y mostrado el camino que era preciso seguir en la reforma pedagógica, y le agregaba una sección normal de maestros a cuyo frente ponía al mismo director de la Escuela Modelo; organizaba cursos temporales para completar la cultura de los maestros ya formados, en lo que se refiere principalmente a las ciencias de la naturaleza, y establecía la inspección sobre base verdaderamente pedagógica, convencido de que en el maestro y en el inspector radica toda la garantía del porvenir de la enseñanza.

Se comprende, pues, dados todos estos antecedentes: de un lado, el furor y la animadversión con que el partido católico, llegado al poder en junio de 1884, se ha apresurado a destruir la ley de 1879 con todas sus consecuencias; y de otro, el desconsuelo y la indignación con que los liberales han visto interrumpida su obra, cuando apenas se empezaba a coger los primeros frutos, y las violentas protestas con que han respondido a la última ley de instrucción primaria que lleva la fecha de 20 de setiembre de 1884.

El Gabinete católico tomó francamente el camino de la reacción; suprimió el Ministerio de Instrucción pública, que representaba, por decirlo así, todo el espíritu de reforma liberal en la enseñanza, y ya el 23 de julio llevaba a las Cámaras un proyecto de ley de instrucción primaria para aniquilar la del 79. Todos los ministros firmaban el proyecto, con objeto de señalar bien la importancia que daba al acto el partido católico.

Nótese, pues, hasta en los menores detalles, con qué violencia se exacerban, de una y otra parte, las pasiones políticas, en detrimento siempre de la obra misma de la educación y la enseñanza.

El preámbulo del proyecto habla bien claro respecto al fin que la ley se propone. La de 1879, dice, es una ley de centralización tan exagerada, y se ha aplicado tan rigurosamente en este sentido, determinando el Estado a su gusto, en absoluto, todo lo que se refiere a la escuela, al maestro, al alumno, a la enseñanza y hasta al presupuesto, que se ha producido un movimiento de reacción en la

opinión pública, y es preciso satisfacerlo con un nuevo régimen. Lo mejor que puede hacerse actualmente, es emancipar al Ayuntamiento, encargarlo, bajo la inspección *restringida* y con el apoyo del Estado, de velar por la instrucción primaria, *allí donde la libertad no haya provisto a ella suficientemente.* En tesis general, todo Ayuntamiento debe crear una escuela pública; pero como puede suceder con frecuencia *que una sola escuela* oficial o *privada* baste para las necesidades de la localidad no seria justo, en tal caso, *obligar al Ayuntamiento a establecer una escuela pública al lado de la libre, que puede adoptar y subvencionar, si lo merece; y así queda dispensado de la obligación de establecer o de conservar una escuela oficial.*

Como se ve, ya está resuelto el primer punto de la lucha. La escuela libre adoptada será la escuela congregacionista, porque la inmensa mayoría de los Concejos rurales y muchas de las grandes ciudades optarán por la adopción, que les reduce considerablemente su presupuesto de gastos, y la enseñanza primaria volverá a manos del clero.

Conforme con este espíritu descentralizador, la inspección que la ley de 1879 había organizado muy eficazmente, y que en 1882 había adquirido un carácter enteramente pedagógico, viene a tierra. El inspector no puede dar ordenes ni al maestro ni a los Ayuntamientos; no es más que el ojo del Gobierno por lo que se refiere al empleo de las subvenciones. Naturalmente, los comités escolares son una rueda inútil que desaparece.

El segundo punto es la cuestión de la enseñanza religiosa, que la ley de 1879 dejaba por completo al cuidado de las familias y de los sacerdotes, y que la de 1884 restablece en cierto modo en el art. 4.º, confundiendo, en primer lugar, la enseñanza de la religión con la de la moral, y facultando a los Ayuntamientos para inscribirla en los programas de una o de varias escuelas. Es verdad que los padres quedan libres para que sus hijos asistan o no a este curso, y que veinte padres de familia tienen el derecho de pedir una clase especial, en que no se enseñe religión, y entonces el *Rey podrá* autorizar su establecimiento; pero la distancia que en la práctica existe entre esta facultad y la escuela neutra, es inmensa. En la mayor parte de los pequeños Ayuntamientos y en muchos de los grandes, la enseñanza habrá de ser exclusivamente católica. Si el maestro enseña la religión de modo que no convenga al clero, la escuela adoptada será subvencionada oficialmente; y las consecuencias de tal medida, en la apariencia inofensivas, son trascendentales; porque es se-

guro que en los Ayuntamientos liberales es donde el clero se mostrará descontento, a fin de provocar la adopción de escuelas libres, donde sea omnipotente su influjo.

Así discurrían los miembros de la *Liga de la enseñanza* en la enérgica protesta que contra el proyecto de ley dirigieron a las Cámaras legislativas. En ella examinaban detenidamente todos los artículos, para demostrar que el resultado de semejante ley destruiría el fruto de cincuenta años de esfuerzos y comprometería irreparablemente el porvenir moral y material de Bélgica. La ley era contraria a la Constitución, que impone al Estado la obligación de organizar la enseñanza pública. El único fin del proyecto era entregar la escuela primaria y el presupuesto de enseñanza al clero romano, puesto que sería muy difícil hallar un Concejo rural donde 20 padres de familia se atreviesen a pedir que continuase la escuela oficial. Las escuelas de párvulos y las de adultos estaban amenazadas de muerte, toda vez que el Ayuntamiento era absolutamente libre para suprimirlas, y el Gobierno no se hallaba nada dispuesto en su favor, según el principal autor de la ley, M. Jacobs, declaraba en el parlamento. Las escuelas normales estaban también comprometidas, puesto que los maestros podían ser escogidos entre aquellos que hubieran hecho su examen ante un tribunal nombrado por el Gobierno, de cuyo espíritu y competencia, dadas las circunstancias, poco favorablemente podía juzgarse. La condición de nacionalidad desaparece, y los maestros de escuelas adoptadas pueden ser religiosos extranjeros que no necesitan dar prueba de su capacidad pedagógica. La autorización a los Ayuntamientos para reducir el mínimo de sueldo de los maestros a 1.000 y 1.200 francos y para dejar cesantes con la mitad de sueldo a aquellos cuyas escuelas se suprimiesen, era una iniquidad, contra la cual protestaban con indignación. El programa se reducía a proporciones insuficientes, la moral quedaba confundida con la religión; el dibujo y el canto, ¡suprimidos en el proyecto! se restablecieron en la ley; pero no así las ciencias naturales, sin duda porque el personal de las escuelas adoptadas era incapaz de enseñar tales materias, o tal vez por suprimir, llevando el espíritu de reacción hasta el último extremo, todo lo que vivifica la enseñanza y prepara al niño para una vida más amplia. La inspección, según hemos visto, no era más que una formalidad casi ilusoria. En tales condiciones, la autonomía municipal tan ponderada no era más que una hipocresía y una mentira, porque sólo podría gozar de ella el Ayuntamiento clerical, y una

gran parte de los impuestos de las municipalidades liberales —las de los grandes centros en general, que reciben menos subvención de aquella a que tienen derecho— servirían para pagar la enseñanza dada en los Concejos rurales por las congregaciones religiosas, hostiles a las ideas del progreso. Con pretexto, por tanto, de dar libertad a los Ayuntamientos, se les somete al despotismo clerical y se pone el presupuesto en manos del clero católico, favoreciendo así el Estado una industria privada, la de las corporaciones religiosas dedicadas a la enseñanza.

Estas consecuencias anunciaba la *Liga* en su protesta, y no han dejado, en efecto, de cumplirse. Verdad es que las declaraciones del ministro del Interior, M. Jacobs, al examinarse el proyecto de ley en las secciones de la Cámara, no dejaban esperar otra cosa sino que el Ministerio católico estaba decidido a destruir por cuantos medios tuviera a su alcance la escuela oficial laica.

El Ayuntamiento, decía, podrá subvencionar la escuela adoptada, no sólo con dinero, sino en especie, y sobre todo instalarla en los edificios de las escuelas públicas. El Gobierno tiene la intención decidida de reducir considerablemente las subvenciones del Estado en favor de la primera enseñanza. El Ayuntamiento no debe gastar en instrucción primaria más de los dos céntimos adicionales a la masa principal de las contribuciones directas. Si esta suma, unida a los subsidios de la provincia y del Estado, no bastase para cubrir los gastos, la escuela debe cerrarse. El Ayuntamiento es absolutamente libre para suprimir las escuelas de párvulos y las de adultos, no teniendo el Gobierno derecho para oponerse a ello, así como no les concederá subvenciones, caso de ser mantenidas. El Gobierno no se propone tampoco inspeccionar ni mezclarse en las decisiones de los Consejos municipales que reduzcan el sueldo de sus maestros. Por último, se limitará mucho el número de las escuelas normales del Estado.

Es cierto que los periódicos liberales se han desatado en furiosas imprecaciones; que se ha llamado a la ley audaz, desorganizadora, insolente, infame y maldita, y a M. Jacobs, ministro de la ignorancia pública; pero otras manifestaciones de fondo y trascendencia, al lado de la protesta de la *Liga de la enseñanza,* se han producido, que muestran hasta qué punto se ha interesado el espíritu general de la nación en esta lucha. Los burgomaestres y concejales de gran número de Ayuntamientos belgas se reunieron en el Hotel de Ville de Bruselas, bajo la presidencia del alcalde de esta

ciudad M. Buls, tan conocido por su participación en todas las reformas pedagógicas, y declararon que

> protestaban solemnemente, y con toda su energía contra el proyecto de ley escolar; rogaban a las Cámaras y al Rey que lo rechazasen, y manifestaban que usarían de todos los medios legales para impedir su adopción. Penetrados de sus deberes hacia la nación, se comprometían por juramento inviolable a reivindicar sin tregua los derechos del pueblo a la instrucción pública dada a expensas del Estado, cumpliendo leal y honradamente el art. 17 de la Constitución.

Nada bastó a detener el golpe. Escuelas de párvulos y de adultos han desaparecido en gran número; multitud de escuelas primarias han sido suprimidas; en la Flandes occidental, por ejemplo, de 271 escuelas primarias, en 163 Ayuntamientos, se han suprimido 181; de 41 de párvulos, 38, y de 75 de adultos, 67. Centenares de maestros y maestras, que llevaban veinte, veinticinco, treinta y treinta y cinco años de servicios, han sido declarados cesantes: de 387, 286 en la provincia antes citada; en el Luxemburgo, 62; más de 200 en Amberes y en Limburgo, y así, poco más o menos, en las demás regiones del país. Ochenta y nueve profesores de las escuelas normales han cesado en un solo día, y nueve de aquellas se han suprimido de una plumada. Más de 1.500 aspirantes a plazas de interinos se han presentado con certificados de las escuelas clericales, expedidos desde 1879. Veinte escuelas normales episcopales con más de 2.000 alumnos piden la agregación oficial. Se han rebajado seis millones en el presupuesto de enseñanza, y los grandes Ayuntamientos liberales, a quienes se da menos subvención que antes, se ven obligados, para mantener sus escuelas, a establecer nuevos impuestos.

El efecto de estas medidas, que han ido más lejos tal vez de lo que la mayoría del país esperaba, se sintió pronto. El partido católico, a los cinco meses de estar en el poder, fue derrotado en las elecciones municipales, que fueron, en realidad, una verdadera manifestación contra la ley escolar. El Gabinete tuvo que modificarse, saliendo el presidente, M. Malou, con los dos miembros más significados por su intransigencia y como autores de la ley, M. M. Jacobs y Woeste. Los Ayuntamientos liberales procuraron conservar lo que la ley destruyó; la escuela normal de Bruselas, por ejemplo, una de

las suprimidas y que hoy sostiene la municipalidad. La *Liga belga,* que se había dormido en cierto modo, sobre sus laureles, redobla sus esfuerzos y vuelve de nuevo a la lucha. Y todos los esfuerzos se aúnan para auxiliar principalmente a los maestros cesantes a soportar su triste suerte, organizando suscripciones y creando sociedades, como la *Obra nacional de la defensa escolar,* el *Dinero de los maestros,* etc., a cuyo frente están los hombres más distinguidos del partido liberal y de la reforma pedagógica.

Tal es hoy la situación de la primera enseñanza en Bélgica. Mal hicieron los liberales en no haber adoptado, sobre todo en la práctica, ciertos temperamentos suaves y de prudencia para no herir tan de frente las pasiones políticas de sus adversarios, al establecer la ley de 1879, y prevenir de antemano la violenta reacción que ahora ha surgido; tan mal han obrado los católicos ciertamente, cerrando los ojos a la enseñanza del pasado y abandonándose a un movimiento que tiene mucho de fanatismo, de despecho y de venganza; pero la torpeza, y aun el crimen de ambos partidos serán más grandes, si no saben en adelante esperar con mesura y con calma, trabajar sin pasión, y olvidando los atropellos cometidos, dejar a un lado, hasta donde sea posible, el aspecto político de las cuestiones, y afirmar más bien aquellos otros esencialmente pedagógicos en que pueda hallarse cierta base común y punto de concierto para que católicos y liberales trabajen juntos por el bien de la enseñanza y la educación de la niñez, de que depende en primer término el porvenir entero de la patria.

SOBRE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

La enseñanza del arte*

Estas indicaciones tienen por objeto especialmente la enseñanza de lo que por arte suele entenderse en el lenguaje usual, a saber: el *arte bello* o las *bellas artes,* y aun dentro de estas se refieren a las llamadas plásticas o figurativas: arquitectura, escultura, pintura y sus derivadas; dejando, por consiguiente, fuera la literatura y la música. Debe protestarse, si, embargo, contra la errónea distinción reinante entre bellas artes y artes que no son bellas, como si todo arte no fuera susceptible de producir belleza, o hubiese alguno que tuviera este fin único y exclusivo. Tan pintura como el cuadro de *Las Lanzas* son los mapas y las muestras de las tiendas, y tan escultura como la *Venus de Milo* son los modelos anatómicos, que no tienen por objeto ciertamente despertar en el contemplador la emoción estética.

Así pues, cuando el artista se propone este fin intencionadamente, producir belleza, su obra, sea cualquiera el género a que corresponda y el grado de perfección que alcance, cae bajo aquel respecto dentro del arte bello. El estudio de este elemento estético, donde quiera que se encuentre: he aquí lo que en rigor debe entenderse por enseñanza de las bellas artes.

---

* Precedido por el antetítulo de «Conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos», fue publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* IX (1885) 348-352 y X (1886) 57-62 y 100-101.

En realidad, no debe hablarse de «enseñanza», sino de «educación» artística. Es preciso procurar la cultura intelectual, a saber: el caudal de conocimientos relativos a las bellas artes; pero al mismo tiempo la cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello y el entusiasmo para producirlo. Porque el elemento educativo que toda enseñanza debe tener —principio que hoy nadie contradice— consiste pura y simplemente en que se practique lo enseñado, en que se realice lo que se aprende, en que la vida se vaya haciendo conforme a las ideas y al saber adquiridos, y esto en todas las esferas y grados de enseñanza.

Así será, por ejemplo, educativa la enseñanza de la antropología, cuando, al aprender las leyes de la sensación o del pensamiento reflexivo, se pongan en práctica, y se sienta y se piense conforme a ellas; la de la moral, cuando al saber que la sinceridad es un deber, no se mienta nunca; la de la literatura, cuando se hable y se escriba cada vez mejor, a medida que se conocen las reglas y los modelos, la de la geografía, cuando, partiendo del conocimiento directo del relieve y de los lugares de la tierra, se despierte el deseo de influir sobre ellos y de hacerlos cada vez más accesibles al trabajo del hombre; la de la historia, cuando, en vez de un caudal de hechos más o menos exactos y de un tejido de narraciones secas o pintorescas, sea el cuadro de las civilizaciones pasadas, conforme al cual hemos de ir realizando progresivamente nuestra vida; la de la física, no cuando sólo se aprende cómo actúan, sino cuando se aprovechan y utilizan las fuerzas naturales; la del arte bello, en fin, cuando se dibuja, y se pinta, y se modela, y se contemplan los monumentos y las obras estéticas, y a su vista se despierta el juicio crítico y el sentimiento de la belleza; con lo cual no se dará tan frecuentemente el caso de gentes muy sabias en cuestiones de estética, incapaces de distinguir entre un Orbaneja y un Velázquez, y el de otras que se saben de memoria los museos de Europa y viven gustosas en medio de la vulgaridad más pedestre, en todas las esferas.

El verdadero educador debe esforzarse por acabar con esta deplorable contradicción entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la vida; y será nula y de ningún valor toda enseñanza del arte que no tienda a procurar que los niños amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen en los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente.

La enseñanza del arte, rara vez y en muy pocos sitios forma parte de los programas de la educación general, ya por no considerarla

como de primera necesidad, ya por creer que es difícil ponerla al alcance del niño. Ambos extremos son infundados. Cuando se trata de desenvolver armónica y racionalmente las facultades humanas, y de abrir horizonte al educando para despertar en él la vocación, tan necesario es el arte como cualquiera otra manifestación de la vida.

De otro lado, los niños tienen efectivamente sus aptitudes, preferencias e inclinaciones; mas para despertarlas, que es de lo que ahora se trata, todos los estudios son igualmente buenos y útiles; ninguno es más difícil que otro; la dificultad está en el modo cómo han de enseñársele.

El arte debe enseñarse, como todo lo demás, concéntricamente. Los párvulos pueden y deben hacer, no esta o aquella parte del programa, sino todo él, en cierto grado y límite, en una cantidad que sólo es dado fijar en vista de todas las circunstancias en que la educación se realiza, a saber: las condiciones de la maestra, las del niño, el número de éstos, el tiempo de que se disponga, los medios o material de enseñanza, etc., etc. La maestra es, por tanto, el único juez para señalar dicha cantidad en cada caso. Así pues, al programa del párvulo no se añadirán después nuevas partes en cada grado de desarrollo; aquellas fundamentales, que desde el primer momento lo forman (microscópico, pero completo) se irán desplegando y desenvolvimiento sistemáticamente; y de esta suerte, todo él crecerá desdoblándose, haciéndose cada vez más rico en pormenor y contenido.

La enseñanza del arte para el párvulo debe comenzar, por lo que se refiere al método, lo mismo que todas; ateniéndose a las condiciones del niño en ese período de su formación, en el cual, de un lado, predomina la receptividad, no el juicio y el poder reflexivo, y necesita, de otro, verlo todo individual y sensiblemente, costándole ímprobo esfuerzo generalizar y, por tanto, darse cuenta de más relaciones que de aquellas que el hecho o el objeto muestran claramente a sus ojos. De aquí, que el niño deba proceder en la enseñanza como procede en la vida, principiando por adquirir materiales, por atesorar un caudal de elementos, que poco a poco va organizando, colocándolos en su sitio correspondiente y descubriendo las múltiples relaciones que guardan con todos los demás: sistematizando, en suma, operación que caracteriza a otro grado de su desarrollo ulterior.

Pos esto, el contenido del programa debe enseñarse libremente, es decir, a medida y donde quiera que se presente la ocasión oportuna para ello; no proponiéndose de antemano tratar tal o cual

cuestión, sino aprovechando para ello las circunstancias más a propósito, y con motivo, siempre que sea posible, de algo que haya venido a excitar espontáneamente el interés del alumno. Éste no necesita saber, por ahora, adonde va; pero el maestro es imprescindible que sepa adonde lo lleva; para lo cual necesita no desatender un solo instante el programa, y poder, en vista de él, hacer todos los días el balance de lo que el niño adelanta y de lo que le falta por ganar todavía.

He aquí ahora, sumariamente, algunas indicaciones sobre ciertos puntos capitales del programa.

Se trata, ante todo, de que los niños conozcan y diferencien las artes del dibujo. No se prescinda jamás de presentarles el objeto y de que éste sea siempre el más característico y llamativo para ellos; el más a su alcance. Que comparen entre un edificio, una *estatua* y un *cuadro.* Que hagan ejercicio de pensamiento, notando que las tres cosas son bonitas, pero cada cual a su modo, y que saquen ellos mismos, a fuerza de observación, las diferencias más capitales (dicho se está que las más externas, pues son para ellos las únicas fáciles de ver) entre las tres artes. En seguida, deben venir los ejercicios de clasificación: el Museo del Prado, el de Reproducciones, el palacio de Medinaceli, el Congreso, San Gerónimo, se parecen entre sí, en las estatuas de los Museos, en las de Daoíz y Velarde, Murillo, Cervantes, etc., ocurre otro tanto; los cromos de las tiendas, los dibujos, grabados, lo que ellos mismos pintan, forman grupo con los cuadros. No importa que se les den los nombres técnicos, arquitectura, escultura, pintura, como cualesquiera otros más extraños, con tal de que el objeto que significan sea nuevo para ellos: el trabajo que les cueste aprenderlos será en este caso siempre el mismo que para aprender nombres vulgares.

Multiplíquense, estos ejercicios, para que se afirmen bien en las diferencias, y déseles variedad, animación y vida, aprovechando contar algo a propósito del objeto, de su fabricación, de la vida del personaje que representa o de la historia del monumento. Los niños pueden hacer la clasificación, desde este punto de vista, de los objetos de la clase, de la escuela toda, y traer el catálogo de los que cada cual tiene en su casa, llevando el encargo de hacerlo por sí mismos, preguntando a sus padres. Excusado es advertir el caudal de cultura que de esta suerte insensiblemente tienen que ir adquiriendo. En ningún pueblo, por pequeño que sea, falta iglesia, y en

ella esculturas y pinturas; y mil objetos insignificantes, en todas las casas, pueden hacer comprender a los niños lo que es el arte bello y la clasificación de estas tres artes. Mientras no se agoten los objetos, no hay para qué recurrir a las láminas, que tienen ahora su sitio indicado para continuar tales ejercicios.

La primera vez que se les enseñe una lámina debe ser siempre delante del objeto que representa, para que puedan darse cuenta fácilmente de la relación de uno y otro, y aprender a interpretar los datos de la representación, cosa que, a nosotros, nos parece sencillísima, pero que pide al niño un poderoso esfuerzo. Así conviene que las primeras fotografías que vean, sean, por ejemplo, las de los mismos monumentos que ya conocen, y delante de ellos comparen, una por una, todas las partes y elementos. De esta suerte es como se desarrollan la observación y el golpe de vista.

Al concluir estos ejercicios, habrán aprendido que en estas artes, como en todas, se hacen las cosas para que nos sirvan de algo; y en hacerle comprender esto se debe poner gran cuidado, que no es difícil, ni vale la pena detenernos aquí en ello. Entre estas cosas, las hay que se hacen principalmente para divertirnos, para que nos den placer, para que gocemos, porque el verlas nos gusta mucho y no sacamos de verlas más que este gusto: a esas cosas, se las llama «bonitas, bellas». Ésta suele ser la idea de la belleza más al alcance del niño. San Gerónimo es muy bonito, mucho más que todas las casas; pero no necesitaba serlo para servir de iglesia, porque allí está la de San Fermín del Prado, que no es bonita; las fuentes de las calles tampoco tienen estatuas, ni son bonitas, y, sin embargo, son fuentes, como las del Prado o las del Retiro, que las tienen; y los cuadros del Museo no sirven más que para verlos y divertirse en ello. El niño ha visto además sillas, y mesas, y vasos, y mil objetos que se debe haber ido haciéndole notar, los cuales a veces tienen adornos; pero no necesitan tenerlos, ni ser tan bonitos, para servir al objeto a que se destinan.

Sabrán, además, que, si se les quita el adorno a los *muebles* (a las camas, a las mesas, a las sillas y sobre todo a los armarios y cofres), lo que queda se parece más bien a las casas y a la arquitectura; que en la escultura hay *estatuas y relieves* y que puede hacerse en diversas materias: en piedras preciosas *(glíptica),* en metales *(monedas* y *medallas),* en marfil *(eboraria),* en plata y oro *(orfebrería, joyería),* en barro *(cerámica),* en vidrio *(vidriería);* y que los *esmaltes, vidrieras, mosaicos, tapices, estampados, bordados, tejidos, encajes,*

guadameciles, grabados, fotografías, etc., no son otra cosa que pintura en distinto material y con diversos procedimientos.

Con el conocimiento directo de todo esto y las observaciones que al paso se han de despertar en el niño, puede darse por cerrada toda la primera parte del programa. Se trata, pues, en ella principalmente de dar a conocer el material, los productos y más altas manifestaciones bellas del arte. Procurárselos bien característicos y saber buscar y aprovechar con este fin todo lo que hay a la mano para que el niño tenga siempre el objeto delante, ha de ser la continua preocupación de la maestra.

Este procedimiento objetivo, dicho se está que debe aplicarse a todos los demás puntos del programa.

Ahora puede comenzar una segunda revisión más al pormenor, en detalle, algo de cuyo contenido indicaremos ordenadamente; pero insistiendo en que el verdadero orden debe ser utilizar la ocasión propicia en que las cuestiones se vayan ofreciendo.

Clases de monumentos: el más sencillo, el *menhir;* a él se relacionan el *obelisco* y la *pirámide.* Dos menhires inclinados uno hacia otro hasta apoyarse entre sí por un extremo, forman el *dolmen,* que sirve ya para guarecerse. Y quedará más seguro cerrando con otra piedra una de sus entradas; y más todavía, cubriendo esta especie de cabaña con piedras sueltas y tierra, formando un montón; entonces tenemos el *túmulo.* Si queremos hacer más ancho el dolmen, separar sus paredes, ponerlas verticales y sostener un techo, para cubrirlo luego o dejarlo descubierto, tendremos el *trilito,* el *dintel,* y la base de toda la arquitectura *adintelada.* Sobre el dintel pueden levantarse nuevos trilitos, dando por resultado un monumento de varios pisos. Cuando los menhires, las *jambas,* los *muros* (que ya se puede ir haciendo notar la correlación de estos términos) están muy distantes entre sí y es preciso salvar esta distancia para poner un techo, no siendo fácil encontrar dintel tan largo, se hace uso del *arco.*

Todo esto debe servir a los niños, tanto de ejercicios de pensamiento, como manuales; pues la maestra procurará que aquellos discurran sobre el modo de resolver problemas tan sencillos y a la vez construyan ejemplares de cada cosa con trozos de madera, de cartón, piedra, etc., para lo cual pueden también utilizarse las diferentes cajas de juegos de arquitectura. Los monumentos prehistóricos, especialmente los llamados megalíticos, pueden llegar a serles, de esta suerte, familiares.

Conocidos los dos géneros de arquitectura, *adintelada* y de *arco,* pueden hacer ejercicios de trazado, recorte, construcción, etc. (dicho se está, que sin necesidad de procedimiento geométricos) de las diferentes clases de arcos: *A)* de un solo centro, *a)* de medio punto, *b)* de más que medio punto: peraltado, de herradura, *c)* menor que medio punto: escarzano o rebajado, *B)* de varios centros: ojival y sus clases, de asa de cesta o carpanel, canopial o en pabellón, lobulado, etc.; pudiendo aprender además, insensiblemente, lo que son el *intradós,* el *trasdós,* las *dovelas,* la *clave,* el *salmer,* los *riñones,* las *archivoltas,* etc., pero nunca en láminas primeramente, sino construyéndolo la maestra delante de los niños, haciéndoselo después construir a ellos, y encargándoles, por último, que busquen esos mismos tipos en los edificios que estén a su alcance: hecho esto, pueden venir las láminas.

Hágase notar la diferencia entre los dos elementos capitales de toda construcción: la *planta* y el *alzado.* Su íntima relación. Idea de la proyección, haciendo que el niño vea proyectadas en un plano verticalmente las mismas casitas que ha construido, y que dibuje las líneas que observe. Ejercicios de planos sencillos: la clase, sus casas, la escuela, el barrio que recorren para venir a ella, etc. La maestra irá proporcionando estos trabajos a medida que lo encuentre posible; procurando, de igual suerte, hacer comprender que el alzado responde siempre a la planta, e inculcar poco a poco las ideas de la simetría, de la proporción, de lo sobrio, de lo recargado, de lo majestuoso, de lo risueño, de la belleza de las líneas y de las masas, en una palabra, que es el fondo de la belleza arquitectónica. Insistimos en que, lentamente y a fuerza de observar ejemplares de uno y otro tipo, es como se han de ir despertando en el niño aquellas ideas. Su impresión ha de ser absolutamente libre y espontánea; toda tentativa de coartarla sería absurda y no conduciría en último extremo más que a una repetición mecánica de juicios formados por el maestro.

Partes de alzado: el *basamento,* el *muro,* el *cornisamento*. Recomendamos de nuevo mucha discreción en la maestra en punto a la cantidad del pormenor, que debe graduarse principalmente en vista de fatiga del alumno. Se trata, como se ve, de ejercicios de nomenclatura, de lecciones de cosas, que no están fuera del alcance de aquél, pero que es preciso proporcionarle con medida, cuidando de graduar el contenido de cada nueva revisión del programa. Así, por ejemplo, bastará que al principio distinga aquellas tres partes más

características del alzado y se dé cuenta del fin a que responden; dejando para más adelante el aprender los miembros interiores de cada una y las clases de muros, según el material que en ellos se emplea y el modo de la fabricación, etc., etc. Pero no puede prescindir de observar muy pronto que los muros son continuos o discontinuos, es decir, que se rompen para aligerar las masas y dejar penetrar la luz, dando lugar entonces a los soportes: *pilares* y *columnas.* Tampoco necesita por de pronto averiguar la diferencia entre unos y otras, pero sí saber lo que son el *fuste,* la *basa* y el *capitel,* y cómo el primero es el miembro fundamental de la columna. Modelado, dibujo, recorte, etc., de fustes, basas y capiteles.

Cubiertas de los edificios: la *terraza,* la *bóveda* y *cúpula,* el tejado en *vertiente.* Relación que la forma de la cubierta guarda con el clima y condiciones de la localidad: los terrados de Cádiz y Valencia; los tejados agudos de los países donde llueve y nieva mucho: el Escorial. El frontón, como resultado de esta última clase de cubiertas; aprovechando la circunstancia —porque éste es muy buen ejemplo— para iniciar al niño en la idea de que todas las partes de la construcción deben ser razonadas. Por de contado, que no es en estos términos como hay que decírselo, sino limitarse a hacerle observar que todos los elementos verdaderamente arquitectónicos sirven para algo, vienen a llenar una necesidad constructiva. Esto le ayudará más adelante a comprender, de un lado, la diferencia que hay entre tales elementos y el *adrono,* que, procedente de otras artes, sirve para dar a aquéllos más carácter estético, pero que nada tiene que ver ya con la construcción; y, de otro lado, la correspondencia que ha de haber entre el interior y el exterior de un edificio.

Los tipos de materiales más usados (piedra y ladrillo, madera y hierro) y el distinto aspecto que su empleo da a las construcciones (compárense la Puerta de Alcalá, el Museo del Prado, el viaducto de la calle de Segovia y la cubierta de la Estación del Norte); los momentos en la producción de la obra arquitectónica, el *plano* y la *ejecución,* y la diferencia que va del *arquitecto* al *albañil;* el punto de vista, por último, que debe tener todo edificio (las plazas y paseos delante de los grandes monumentos), son cosas en que puede el niño fijar su atención y entenderlas fácilmente, con tal de que no se pretenda que generalice, limitándonos a que adquiera aquellas ideas que están a su alcance, y siempre mediante la observación de los objetos. Así, para comprender, por ejemplo, la armonía que con el monumento debe guardar todo lo que le rodea, y lo ridículo de la

Puerta de Alcalá en medio de un jardincillo, mientras que el Escorial está admirablemente situado, es preciso apreciar gran número de relaciones lejos todavía de la esfera en que el niño se mueve; por esto sería inútil que le habláramos de ello.

Que las estatuas son otra cosa que los edificios, ya lo ha visto al principio. Ahora puede observar que la escultura representa plantas, animales, y sobre todo, figuras humanas. La abundancia de estas últimas tendrá que chocarle cuando visite el Museo. Hágasele notar que los restos de esculturas, cabezas, pies, manos, cuerpos, etc., tiene valor, se conservan y son admiradas como cosas bellas; el predominio del desnudo en la escultura; el reposo y tranquilidad que suelen tener casi todas las figuras; la sencillez de los asuntos; la poca expresión de las fisonomías: observaciones que le han de servir más tarde para llegar a la idea de la naturaleza de este arte.

La escultura de *bulto redondo* y sus clases: *estatuas, bustos, grupos;* el relieve y las suyas: *alto, bajo, medio;* la aplicación de estatuas a otras artes, especialmente a la arquitectura: *cariátides, telamones, estípites;* los materiales más usados: la piedra, los metales, la madera: los momentos en la ejecución de la obra escultórica: el *boceto,* el *modelado en barro,* el *vaciado,* la *ejecución definitiva* en bronce, mármol, etc.; el modo, por último, de colocar las estatuas para que se puedan ver bien por todos lados y la idea de lo que es un Museo, son los puntos capitales sobre que debe llamarse la atención del niño. Todo puede hacerse con objetos a la vista, fáciles de obtener, y hasta puede él mismo luego modelar toscamente algunos de ellos, verificar un ensayo de vaciado en clase, etc., etc.

En cuanto a las artes dependientes de la escultura, no será difícil que empiece a distinguir un *camafeo* de una *piedra grabada en hueco, intagli,* alguno que otro nombre y ejemplar de piedras duras, como el ágata, el ópalo, etc.; lo que es la *leyenda* en una medalla o moneda, el *anverso,* el *reverso,* la *figura;* y las diferentes clases de cerámica: *barro, loza, porcelana,* sin necesidad de hablar de procedimientos, sino por la simple inspección de ejemplares bien definidos.

El mismo orden de cuestiones se ofrece respecto de la pintura. No se necesita gran esfuerzo para comprender lo fácil que es dar al niño, de un modo sensible y práctico, idea de los elementos de este arte; puesto que basta con que observe lo que sucede cuando él mismo dibuja y pinta. Notará que lo hace sobre una *superficie,* con *líneas,* con *sombras,* con *colores;* procurando que los objetos parez-

can de bulto; unos cerca y otros más alejados: *perspectiva;* que hay más variedad y riqueza de asuntos y más complicados; escenas de dolor, de alegría, batallas, bailes, procesiones, etc.; cosas todas de mucha más animación y sentimiento que las que ha solido ver en la escultura, para lo cual debe comparar ambos Museos. Esta observación le hará elevarse más adelante a comprender cuál es el fondo y la esfera propia de representación en la pintura.

En el Museo debe hacer ejercicios de clasificación de los cuadros, según sus asuntos: cuadros de *utensilios, plantas, flores, frutas,* etc.; de *paisaje;* de *animales;* de *figuras humanas.* Guíese al niño; pero que sea él mismo quien descubra las relaciones de estos grupos; y, respecto del último, se puede ir haciéndole notar que, unas veces, representan los cuadros escenas famosas que han ocurrido: *pintura religiosa y,* en general, *de historia;* personajes: *retratos;* otras, asuntos de la vida ordinaria: *pintura de género,* etc.

En cuanto a la forma externa: pintura *mural* y de *caballete;* los materiales de esta última; *tabla, lienzo, cobre,* etc.; y los procedimientos técnicos de una y otra: *fresco, temple, óleo, aguada, pastel, miniatura...* Todos son puntos capitales del programa; pero se reducen a lecciones de cosas sumamente fáciles de entender por el niño, desde el momento en que pueden hacerse de un modo sensible y práctico, y cuyo pormenor depende sólo del tiempo de que se disponga y del grado de desarrollo de los niños.

Lo mismo decimos de los momentos en la ejecución de la obra pictórica: el *boceto,* o sea, las manchas generales, sin detalle; los *estudios* o materiales reunidos, y la *composición* total del cuadro; de las condiciones para la contemplación de éstos: el *punto de vista, la luz,* etc., y de la formación de los *Museos;* así como, por último, de las artes dependientes de la pintura, en las cuales debe insistirse paulatinamente, procurando hacer observar, cuando haya ocasión, diferentes clases de grabados, mosaicos, esmaltes, tapices, bordados, etc., etc.

En la segunda parte de esta lección corresponde indicar los puntos capitales que debe comprender el programa de *historia del arte* para el párvulo y el modo de ponerlos a su alcance.

Es preciso, ante todo, que el niño aplique al arte la idea de la historia y que comprenda, de un lado, que, ni en todas las épocas ni en todos los sitios, ni por todas las gentes se han hecho y se hacen los edificios, las estatuas y los cuadros de la misma manera; y, de otra parte, que esta variedad no es casual o arbitraria, sino que depende

de las ideas y de los sentimientos que los hombres han tenido en los diversos tiempos y paises; de las necesidades que han experimentado y de los medios con que contaron para satisfacerlas. Las indicaciones que sobre estos puntos en general deben hacerse en la enseñanza de la historia, tienen aquí una aplicación inmediata.

Los ejemplos para que el niño se dé cuenta de aquellas ideas deben tomarse, como siempre, de la observación de su propia vida, que es la historia que tiene más cerca. Así, no será difícil hacerle notar, por ejemplo, que él y todos sus compañeros hablan, leen, escriben, juegan de un modo especial que les distingue de los demás, y que cada año, según van siendo mayores, van modificando la letra y la manera de jugar, obedeciendo esto generalmente a que han cambiado de pueblo, de escuela, de maestra y hasta de amigos, que todo esto y mucho más influye en que ellos varíen su modo de hacer las cosas o tomen gusto y afición a hacer otras nuevas. Porque antes les gustaba, v. gr., correr, y desde que fueron al mar les gusta más nadar y remar; porque antes escribían con lápiz y ahora con tinta, y esto trae consigo cierto cambio en la letra; porque antes imitaban la de un maestro y ahora les gusta imitar la de un amigo; porque unos son perezosos y aficionados a los juegos tranquilos y otros son pausados y todo lo leen con calma y solemnidad; porque hay quien viene de Galicia o de Cataluña y trae el acento del país y luego lo pierde, etc., etc. La mudanza, el cambio y el progreso, juntamente con las causas y condiciones que los determinan y, por tanto, la primera opción del carácter histórico, pueden de esta suerte hacerse asequibles gradualmente al niño. Si se distribuye a cada uno un material distinto (piedra, madera, barro, cartón, etc.), y se les encarga que construyan algo, sin poder comunicarse ni hacer cambios entre sí, comprenderán el carácter distinto que necesariamente dan a las construcciones los medios y elementos de que puedan disponer; y observarán cómo, tratando de resolver una misma dificultad, un mismo problema, cada cual se ve obligado a hacerlo de diverso modo, según las condiciones en que está colocado y aquellos mismos elementos que tiene a su alcance.

Otra observación se refiere a la necesidad de que la historia del arte se enseñe como una parte interna de toda la historia humana, necesidad exigida más imperiosamente, si cabe, en el grado de la educación general, y sobre todo en sus primeros momentos.

Así debe suceder, en efecto, si el dato histórico ha de ser vivo y animado para el niño, si ha de hablar e impresionar a todo su es-

píritu, en vez de almacenarse meramente como pesada carga en su memoria. La nuda serie de los estilos de arquitectura, de las principales estatuas, de las escuelas de pintura, con los nombres de las artistas, con sus características localidades y desarrollo histórico, no basta; es preciso, si el niño ha de interesarse, que a todo esto acompañe el cuadro general de la historia de la civilización, desde las creencias religiosas hasta el modo de vestirse, desde el régimen político hasta los juegos corporales; que el Partenón vaya unido, no sólo a los nombres de Fidias y de Ictino, sino al de Pericles, y al gobierno de los arcontas, y a la historia de las guerras médicas, y al mito de Minerva y a la descripción de las Panateneas: que con las Catacumbas se describa la vida de la primitiva iglesia cristiana; que no se hable del arte románico sin hablar a la vez de los conventos, de las órdenes religiosas, del feudalismo y las cruzadas; que las catedrales góticas aparezcan en medio de las ciudades que entonces empiezan a florecer con los regidores, los gremios de artesanos, las compañías masónicas, los nobles, las milicias, los cabildos, etc.; que al arte del Renacimiento se asocie la idea de los grandes viajes y descubrimientos, de las grandes luchas europeas políticas y religiosas, del lujo de las cortes, de la centralización de la aristocracia en derredor del monarca, de la difusión del saber, el brillo de las Universidades, la invención de la imprenta; que al mostrar el carácter barroco, el neoclásico o el romántico en el arte, se haga ver que todas las esferas de la vida han tomado respectivamente esos mismos aspectos; y que tan churrigueresca es, por ejemplo, toda la sociedad de la regencia en Francia como la portada del Hospicio de Madrid; tan clásica la revolución francesa, como los cuadros de David, tan romántica la Santa Alianza, como *Los Mártires* de Chateaubriand y las iglesias del estilo seudogótico del año 30.

No son estas indicaciones una especie de lección, destinada a repetirse mecánicamente; van dirigidas sólo a mostrar, como ejemplo, el camino por donde hay que llevar al niño a formarse idea de la historia del arte. La maestra deberá tenerlas en cuenta, e inspirándose en ellas, aprovechar cuantas ocasiones se le ofrezcan para despertar en el alumno aquella idea. Que semejante trabajo es más difícil que el de hacer repetir de memoria listas de nombres y de fechas, no ofrece duda; pero sería ocioso detenerse en observación tan ligera. Por otra parte, no estando la dificultad en la cosa, sino en nuestra falta de medios para llevarla a cabo, ¿qué otro recurso

queda, que el de procurar alcanzarlos y comenzar desde luego el camino legítimo?

Así pues, recuérdense las observaciones generales hechas al principio de la primera parte, que tienen aquí también su aplicación directa. El programa que se va a desenvolver es para la maestra, no para el niño; contiene un sistema y un organismo de cuestiones de que éste se irá dando cuenta a medida que pueda, y a ello debe siempre encaminársele, procurando que ordene y enlace unos puntos con otros y construya de este modo la serie entera de las evoluciones artísticas, hasta llegar a ver de una vez y como un todo la historia del arte. Pide esto un grado superior de reflexión que el niño puede y debe alcanzar en su día; pero que sería inútil pretender imponerle antes de tiempo, es decir, antes de que él, por sí mismo, se de cuenta de tales relaciones; imposición que tiene lugar cuando se le obliga, en una edad en que apenas ve ni goza más que con lo sensible, a seguir sistemáticamente un programa, esto es, un orden de los conocimientos que sólo muy reflexivamente y después de gran esfuerzo ha podido llegar a establecerse; empeñándose en interesarle con cosas que, no por ellas mismas, sino por el modo de mostrársele, quedan todavía muy lejos de su alcance.

Si alguno creyese encontrar excesiva para el párvulo, tanto en cantidad como en cualidad, la enseñanza de historia del arte, tal como ha de resultar de las observaciones hechas, debe tenerse en cuenta que su temor no es fundado; pues procede principalmente de encontrar aquí un procedimiento que rompe con la tradicional preocupación de que el niño es sólo bueno para aprender de memoria y repetir las cosas *sin meterse en más filosofías;* de exagerarse la dificultad de la obra, figurándosela irrealizable para el niño, por creer sin duda que éste debe alcanzar de un golpe aquel grado, ya muy complejo, en que dicha obra se muestra por necesidad al hablar de ella, y de olvidar que el programa no señala un límite fijo para esta o aquella edad, sino las cuestiones capitales que en diversos ciclos han de ir desenvolviéndose, comenzando por el más elemental, o sea el que corresponde al párvulo, y de aquí en adelante sin solución de continuidad, ni más diferencia que la que se refiere al contenido. El párvulo se puede *meter en fitosofías,* y filosofías del mismo género que las del hombre, sólo que no del mismo *grado;* y aquí entran la discreción y el arte del pedagogo, para decidir qué «cantidad» (por decirlo así) de filosofía conviene en cada momento a su educando.

Repárese que es tan inútil como cruel exigir luego a los alumnos que piensen en la Escuela primaria, cuando no han empezado a hacerlo en de la párvulos; o que lo hagan en el Instituto, cuando en la primaria tampoco han pensado; o en la Universidad, cuando ya su pensamiento viene atrofiado y convertido en máquina: ¿qué responsabilidad tiene el pobre estudiante, ni cómo es posible pedirle frescura y libertad de pensamiento, ni aún las operaciones más elementales como la de atender a los objetos para conocerlos, si nunca ha visto las cosas que se figuraba aprender en los libros, porque repetía mecánicamente *palabras, palabras* y *palabras?* ¿Quién recuerda haber estudiado la lengua más que en la gramática, de horrible memoria para todos los niños, dado que todos se resisten a dejarse arrebatar su cualidad de racionales, hasta que allá, cierto día, averiguó casualmente que fijándose en lo que hablaba y escribía, y leyendo lo que otros habían escrito, y pensando en ello, cosa con que gozaba extraordinariamente, iba manejando su lengua cada vez con más soltura; doliéndose entonces de que para aprender a hablar no le hubieran hecho pensar desde pequeño en lo que hablaba? ¿A quién le han mostrado la tierra, al estudiar geografía, sacándolo al campo, llevándolo a la montaña o a la orilla del río? ¿Para quién no ha sido una verdadera revelación considerar más tarde que la calle en que vive forma una cuenca, tan cuenca como la del Guadalquivir o la del Ebro? ¿Qué museos, ni qué monumentos hemos visitado al estudiar historia, ni a qué sitios famosos por los recuerdos se nos ha llevado para hablar a nuestra fantasía y dar vida y animación a las narraciones?

Pues todo esto procede simplemente de dejarse llevar por ese rutinario y malhadado lugar común de no querer que el párvulo *se meta en filosofías.* Cuando he aquí todas las filosofías que el párvulo necesita: ver el objeto y pensar sobre él; lo mismo que hace el sabio después en esfera más amplia.

El material para la enseñanza de la historia del arte no se encuentra, es cierto, tan a la mano como se ha visto que puede hallarse el que hace falta para la teoría; pero no es tampoco de una extraordinaria dificultad el alcanzarlo. Para saber lo que son arcos ojivales, a diferencia de los de medio punto, no se necesita verlos en la catedral de Colonia ni en el Coliseo, sino en cualquier otro edificio, sea del tiempo que quiera, o construirlos en la misma clase; para aprender la distinción entre cuadros y esmaltes, no hace falta

mostrar un Velázquez, ni un Limoges; pero si se ha de tener idea de las construcciones romanas y góticas, es indispensable verlas de algún modo, lo mismo que las pinturas de Rafael o de Murillo si se quiere conocer su carácter. El estudio de la historia exige datos históricos y es imposible pasarse sin ellos.

Ahora bien; apenas hay capital de provincia en que no existan los ejemplares necesarios para hacer directa e intuitivamente casi toda la historia del arte que necesita, no ya el párvulo, sino el alumno de la Escuela primaria y aun el del Instituto; y más puede afirmarse todavía, y es, que en muchas de las cabezas de partido sucede lo mismo. A nadie que conozca medianamente la arqueología artística de España puede parecer exagerada esta afirmación. Recórrase la guía de nuestro país y se verá cómo con poco esfuerzo, se pueden enseñar a los niños ejemplares artísticos de todos géneros desde el siglo XII en adelante.

En su día, llegarán a hacerse programas especiales para cada una de las localidades, a fin de que los maestros puedan utilizar sistemáticamente en su enseñanza tanta riqueza de objetos y de monumentos como aquellas encierran, y que hoy no se utilizan porque esta enseñanza cae fuera del cuadro de las que la cultura general comprende. Si el maestro en la Escuela Normal aprendiera la historia con carácter de historia de la civilización y, por tanto, supiera apreciar, al obtener su escuela, las fases del desarrollo artístico, encontraría por todas partes medios y facilidades para hacerlas comprender a los niños; el maestro sería siempre miembro obligado de la Comisión de Monumentos, influiría poderosamente, no ya en los alumnos, sino en el pueblo entero para inspirar respeto y amor hacia las cosas pasadas, y en las listas que él formase de lo aprovechable en su localidad para la enseñanza del arte se tendría el catálogo más completo de la riqueza artística de España, muy difícil de formar de otra suerte.

De aquí que la primera recomendación que debe hacerse a todo maestro de capital de provincia, de cabeza de partido, de aldea, es la de buscar ejemplares para la historia del arte; porque es seguro que en muchas partes el trabajo ha de estar en escoger lo necesario y en desechar lo inútil. Y es preciso buscar, no sólo en las iglesias y en el ayuntamiento, sino ingeniarse para visitar las casas de los particulares, que difícilmente se han de negar a dejar ver sus cuadros, sus muebles, sus grabados y estampas, sus joyas, sus telas. Hasta ahora, la escuela no lo ha pedido, pero sólo

con que comenzase a formular esta exigencia habría contribuido poderosamente al progreso de la cultura del pueblo en todas las esferas. El día en que, por iniciativa de los maestros de un distrito, llegara a verificarse una exposición regional artística con carácter pedagógico, donde las iglesias, los ayuntamientos y los particulares llevaran algún que otro objeto bien escogido, y las escuelas la visitaran durante cierto tiempo, júzguese, aparte del valor instructivo, el influjo moral y educador que se despertaría en todas las clases. Pues tales exposiciones no son cosa imposible, ni mucho menos.

Éste es el camino para lograr los medios de enseñanza real, mejor dicho, de educación, en historia del arte. Que hace falta salir de la escuela y visitar los monumentos; que se necesita hacer excursiones, desde la aldea a la capital, o viceversa; que es forzoso para ello romper con el régimen tradicional de la escuela: todo esto es cierto; pero no se diga que es absolutamente imposible hacer nada mientras dicho régimen no desaparezca. Todo amigo de la educación debe trabajar por destruirlo, pero entre tanto, con buena voluntad se puede hacer mucho, y se debe hacer, teniendo en cuenta que nada va más derechamente encaminado a lograr aquel fin, que estos esfuerzos, los cuales han de poner de manifiesto ante la opinión general el obstáculo que el actual organismo de la escucha ofrece al desarrollo de las más racionales ideas pedagógicas.

No puede desconocerse que esto impone, por el momento al menos, algunos más sacrificios a la maestra y cierta constante preocupación para arbitrar temperamentos y medios hábiles de introducir las reformas, con que, en vez de chocar, despertando preocupaciones, las hagan simpáticas; por lo cual, dicho se está, que sólo a aquellos maestros, en todos los grados de la educación general, que se hallan capacitados en algún modo para prestar todavía con buena voluntad ese mayor esfuerzo, no a los que viven en verdadera esclavitud y miseria, es a los que puede y debe alentarse a intentar semejantes reformas.

Comiencen aquellos desde luego, las visitas y las excursiones muy paulatinamente, alguna que otra tarde de vacaciones, con un corto número de alumnos; influyan en las familias para que envíen a los niños; hagan valer, cuando llegue el caso, los resultados; pongan de manifiesto las ventajas; señalen los frutos que podrían sacarse de extender el sistema; las dificultades con que luchan, y no

será difícil que la opinión se forma y venga a prestarles ayuda en su trabajo y a facilitarles el esfuerzo que ponen. Tampoco es, ciertamente, una utopía pensar que llegue un día en que los Ayuntamientos señalen en su presupuesto una cantidad, por mínima que sea, para que los niños visiten por secciones la capital; en que los particulares contribuyan por suscripción al mismo objeto y en que las empresas de todo género favorezcan esta nueva vida y renovación de la escuela. Mas para eso se necesita pedirlo, hacer sentir su necesidad, mostrar que es bueno; y la iniciativa y el impulso deben partir esta vez de la escuela y del maestro.

Para la educación artística, el desarrollo del sentimiento estético y del juicio crítico nada importa tanto como el examen inmediato de los ejemplares; pero como la esfera de este examen, por amplia que sea, es, en realidad, limitadísima al lado de lo mucho que queda por ver en la historia del arte, de aquí que las láminas tienen que venir indispensablemente a llenar los vacíos que por necesidad quedan siempre en el conocimiento histórico, desde el instante en que no se pueden ver de un modo directo todos los monumentos originales.

Como ya se dijo al principio que el arte apenas se incluye hasta hoy por ningún pueblo, en los programas de la cultura general, se explica el descuido en que se encuentra la producción de medios pedagógicos y de material para su enseñanza. Alguna que otra colección que se ha formado en el extranjero, como la de Langl, está dedicada a grados superiores de instrucción, es incompleta, pues sólo contiene monumentos arquitectónicos, y resulta excesivamente cara[1]. En Inglaterra, existe hasta una sociedad para propagar el arte en las escuelas[2], presidida por Ruskin; pero sus colecciones constan de cierto número de obras pictóricas, algunas de importancia, otras muy secundarias, y todas reunidas con la mira de promover el desarrollo del gusto en los niños, no de servir para una enseñanza sistemática de la historia del arte. Algunas colecciones ale-

[1] *J. Langl's Bilder zur Geschichte ausgeführt durch Eduard Hölzel in Wien.* Láminas para el estudio de la Historia por J. Langl, publicadas por Ed. Hölzel en Viena. Comprende la colección cuatro ciclos: 1.º Oriente y Grecia, 20 láminas: 2.º Roma, 11: 3.º Arte latino, bizantino, árabe y románico-italiano, 12: 4.º Romántico, gótico y renacimiento, 12. Cada lámina tiene 75 % por 57 centímetros, y cuesta 5 pesetas; en cartón, 6.

[2] *Art for Schools Association.—29 Queen Square W. C., London.* El número de las reproducciones llega ya en el catálogo de 1884 a 131.

manas, como la de Seemann[3] y la de Lubke y Lützow[4], son por el contrario, de excesivo pormenor, de precio excesivo también e impropias para utilizarse en la escuela primaria; y esto mismo sucede con la publicada por Teodoro Fischer[5] en Cassel, además de ser sumamente incompleta. Alguna de sus láminas, sin embargo, como la de la Acrópolis de Atenas, dan una idea bastante buena del tipo de las que convendría presentar a los niños.

Apenas se conoce, pues, nada utilizable en este sentido, y en realidad es necesario que la maestra se ingenie para buscar el material de enseñanza, coleccionando, no sólo grabados y fotografías, sino aprovechando todo aquello que con frecuencia se desprecia o inutiliza, desde las estampas de las cajas de fósforos, hasta los recortes de los periódicos ilustrados y las viñetas de los anuncios. Recuerdo haber visto, nada menos que en una escuela de Londres, carteles de Compañías de navegación que utilizaba un maestro para enseñar la geografía. Lo difícil es desplegar actividad en la rebusca y en la demanda, y luego saber ordenar y clasificar los materiales para poderlos tener a mano siempre que hagan falta. Por lo demás, y mientras no se publique una buena colección de láminas en que, sin olvidar la baratura, se atienda a la exactitud y a la belleza y donde se muestre en serie, pedagógicamente, la historia del arte, nada mejor puede aconsejarse que la adquisición de cierto número de fotografías bien escogidas, representando los tipos más característicos que el niño deba conocer, según el grado de su cultura.

La fotografía o la lámina en general, para el párvulo y para el alumno de la escuela primaria, debe ser siempre de conjunto, don-

---

[3] *Kunsthistorische Bilderbogen.—E. A. Seemann, Leipzig.* Hay edición francesa. *Histoire de l'art en tableaux. C. Küncksieek. París,* 11, *rue de Lille.* Consta la obra de infinidad de pequeños grabados en madera, distribuidos en 146 hojas, que comprenden todas las artes desde la época prehistórica hasta el siglo XX inclusive, y están sacados de las publicaciones más autorizadas. El profesor A. Springer de la Universidad de Leipzig, ha escrito por separado un texto para este álbum.

[4] *Denkmäler der Kunst von Dr. W. Lübke und Dr. C. v Lützow, Verlag von P. Neff, Stuttgart.*—Monumentos de arte, etc. En la misma forma y condiciones que la colección anterior, aunque no tan buena. 30 entregas a 1 peseta 25 céntimos.

[5] *Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst von Ed. v. d. Launitz, Verlag von Theodor Fischer, Kassel und Berlin.* Láminas murales para el estudio de la vida y del arte antiguos, etc. Están hechas conforme a los estudios de los autores más competentes, como Michaelis y otros. Son de diferentes tamaños, desde 44 por 61 hasta 150 por 75 centímetros y de distinto precio, desde 2 hasta 30 pesetas.

de puedan apreciarse al primer golpe de vista las líneas totales del monumento o el carácter más saliente del objeto. Porque, ante todo, se necesita ver las cosas de una vez y por entero, si luego hemos de conocer sus partes interiores y darles el valor que corresponde a cada una. Por esto, un detalle, que siendo, como tal, una parte desligada y muerta, no puede interesar al niño mientras no abarque su relación con el todo, debe sacrificarse en este primer grado; y si por acaso conviniera llamar la atención sobre ciertos pormenores o aprovechar restos que se tengan a mano como capiteles, fragmentos de estatuas, etc., deberá siempre hacerse enseñando a la vez la representación de todo el monumento u objeto de que formaron parte, e insistiendo en que se perciba distintamente el lugar que les correspondía y el papel que allí desempeñaban. Facilitando al niño de tal suerte la inteligencia de esas sencillas relaciones, se le irá despertando sin esfuerzo el sentido de la arqueología y aprenderá a dar a las cosas un valor que no puede darles y que sería inútil exigirle antes de tiempo.

Ocioso es recordar de nuevo que para el niño no *basta cualquier cosa,* como vulgarmente se cree. Necesita menos cantidad de contenido; pero siempre la misma cualidad en el conocimiento; que sea verdadero. Por esto deben proscribirse las láminas de fantasía que no reproducen fielmente los objetos, y a veces ni aun siquiera sus relaciones de magnitud, como con frecuencia sucede en las que de ordinario se emplean en muchas escuelas, en las cuales no es raro ver conejos y elefantes del mismo tamaño, caballos como perros, moros con media luna en el turbante y monumentos de las edades pasadas al capricho de la fecunda imaginación del artista.

Por el contrario, importa mucho que las primeras láminas que el niño contemple le den la verdad de la cosa, hasta donde hoy se sepa, para que no forme representaciones y conceptos contrarios a la realidad, los cuales cuesta gran trabajo destruir más tarde. Así, debe recurrirse siempre, al adquirir las láminas, a las mejores fuentes, a los últimos estudios, como hacen en el extranjero al formar las colecciones antes citadas; a las fotografías directas de los monumentos, que tan al alcance de todo el mundo van estando hoy ya por fortuna. Manténgase además el principio de preferir las láminas que representen el objeto tal como se encuentra, sin restauración de ningún género, y enséñense al lado las reconstrucciones ideales, pero haciéndolas notar bien claramente y nunca sin las primeras, obedeciendo al mismo principio que debe presidir toda en-

señanza: el de mostrar siempre las cosas como son, escogiendo para ello los medios más adecuados a la naturaleza del alumno. Debe añadirse que en la lámina convendrá que no aparezca el objeto o el monumento nunca aislado, sino en relación con todo lo que efectivamente le acompaña de cerca en el mundo. De esta suerte, adquiere más vida y color, y habla con animación a la fantasía del niño, al cual debe enseñársele, por ejemplo, las Pirámides, en el desierto; el Partenón, en la Acrópolis; el Coliseo, junto al Foro; la catedral, en la plaza de la ciudad; el castillo, sobre la roca en que se asienta. De igual modo, en vez de una torre o de un pórtico aislados, prefiérase el conjunto de la iglesia; y mientras sea posible, muéstrese siempre el objeto en el sitio de su destino y para donde fue hecho: las esculturas del Partenón, en los frontones; las rejas, en las capillas; los retablos, en los altares; los frescos de Rafael, en las Estancias; los tapices y muebles, en los salones del palacio. Cuando el niño haya adquirido la noción de conjunto, vendrá el estudio del pormenor, y podrá entonces separar todos los elementos sin perder por eso la idea de su relación y destino en el todo.

En cuanto al colorido, es indudable que las láminas coloreadas ofrecen gran ventaja para el niño, y en general deben ser preferidas; pero resulta comúnmente, en las de poco precio, tan falto de entonación y de armonía el color, tan chillón, como suele decirse, que vale mucho más prescindir de él para no acostumbrar la vista a impresiones tan desagradables y tan poco artísticas.

Todo este material, así escogido, debe ser manejado por el párvulo: con él a la vista ha de tomar la maestra motivo de las observaciones del niño para hacerle reflexionar y despertarle otras nuevas. Y no será difícil que éste vaya desde el principio ordenando y sistematizando libremente lo que aprende, si se procura hacerle la historia de los objetos y monumentos, siempre con carácter vivo y pintoresco, hablarle del destino que tuvieron, clasificárselos en grupos, según su parecido más evidente y que el niño mismo debe descubrir, y despertarle, mediante comparaciones, la idea de la mayor o menor antigüedad de las cosas.

Para concluir estas conferencias, es necesario hacer algunas indicaciones relativas a la serie de ejemplares más indispensables en la escuela de párvulos, y aun en la primaria, para la enseñanza de la historia del arte.

Las principales fases artísticas que ante todo debe conocer el niño, conforman necesariamente con las evoluciones fundamenta-

les de la historia. El arte prehistórico, el oriental, el clásico, el de la Edad Media y el del Renacimiento son los primeros núcleos, los grandes ciclos, cuya interior riqueza de contenido más tarde se irá determinando, los capítulos esenciales del primer programa de arte para el párvulo, los temas o asuntos de las fotografías que han de formar su material de enseñanza más indispensable.

Así, la colección, por reducida que fuese, debería tener, a lo menos, un ejemplar de cada arte en cada uno de aquellos períodos de su historia; procurando siempre escoger los monumentos de más fama y de localidad característica, sin atender, por ahora, a si son españoles o extranjeros. Por ejemplo: entre los megalíticos, el dolmen de Locmariaker, llamado *Mesa de los mercaderes,* la *Gruta de las hadas,* cerca de Saumur, los círculos y alineamientos de Carnac; en Egipto, las pirámides de Gizeh con la esfinge, y las ruinas de la isla de File, ambas con carácter de paisaje; en Caldea, Asiria y Persia, uno de los bajos relieves de Jorsabad o de Kuyundjik, que representan edificios, las ruinas del palacio de Persépolis y la tumba de Darío, siempre de modo que alcance a verse lo más característico de basas, fustes y capiteles; en la India, el templo de Indra, la gran pagoda de Madura y el topo mayor de Sanchi; en China, el templo de Confucio en Shanghai y la torre de Nankin; en América, uno de los teocallis y las ruinas del palacio de Uxmal.

Pasando a Occidente, lo más importante para una colección sería: la vista de la Acrópolis de Atenas, en su estado actual, y según la reconstrucción, por ejemplo, de Michaelis; la del Coliseo, junto con las ruinas del Foro y del arco de Tito, o el de Constantino; las catacumbas de San Calixto; la basílica de San Clemente en Roma, como ejemplar de construcciones latinas; la de Santa Sofía en Constantinopla, para lo bizantino; el interior de la mezquita de Córdoba, como árabe de la primera época; nuestra catedral de Santiago, como románica; la de Colonia, para lo gótico; el patio de los Leones, de la Alhambra, como árabe del último tiempo; la iglesia de San Pedro de Roma, especialmente la cúpula, como el ejemplar más famoso del Renacimiento; la de los Jesuitas en la misma ciudad, como tipo del barroquismo; la Magdalena de París, para la reacción neoclásica; el palacio del Parlamento en Londres, para la romántica; y como muestra, por último, de los diversos caminos por que el arte marcha en nuestros días, pueden escogerse el nuevo Hôtel de Ville y el palacio de Trocadero, de París, y el de Justicia, de Londres; y para construcciones de hierro, el palacio de Cristal de la

última ciudad, o la gran cubierta de los andenes en la estación de San Pancracio de la misma.

En la escultura, puede hacerse una selección obedeciendo al mismo criterio. Comprendería, ante todo, los mangos de cuchillo prehistóricos que representan animales, un coloso egipcio y un relieve de carácter como el de Ramsés III entre Thot y Horo, en Tebas; el revestimiento del portal de Jorsabad con los monstruos alados, un trozo de las puertas de Balawat, y el rey matando un monstruo alado, de Persépolis; la puerta del tipo de Sanchi; los frontones del Partenón; el Augusto del Vaticano y los relieves de la columna Trajana; un *Bonus Pastor* de las catacumbas y el sepulcro de Junio Basso; un díptico del siglo X, como el de San Gall, por ejemplo; el portal de Ripoll, o el Pórtico de la Glorieta en la catedral de Santiago; el de la catedral de León; los púlpitos de los Pisanos; las puertas del Bautisterio de Florencia; las tumbas de los Médicis en la sacristía nueva de San Lorenzo; la tumba de Urbano VIII en San Pedro, o la fuente de la plaza Navona en Roma; el Marte y Venus de Canova; el frontón de la Valhalla en Múnich; y algo que muestre la tendencia realista moderna como el grupo de Monte-Verde, Jenner vacunando a su hijo, o el de la vieja lavando a un muchacho *(oh dirty boy!),* presentados en la Exposición de 1878.

Los ejemplares para la historia de la pintura podrían ser: el dibujo, sobre un hueso de reno, de una lucha de estos animales y el de un mammuth, pertenecientes a la edad de piedra; una escena egipcia, tal como la de Ramsés II con sus hijos, apoderándose de una fortaleza, o la construcción del templo de Ammon, o la de trabajos agrícolas o la del Juicio del alma; el resto de azulejo asirio, con una escena de ofrenda hallado en Ninrud; el vaso del Louvre, con la despedida de Aquiles, y el *lequito* del Vaticano, que representa el nacimiento de Baco; las bodas Aldobrandinas; el techo de las catacumbas que representa a Cristo en figura de Orfeo; el mosaico del ábside de San Pablo o el de Santa María la Mayor de Roma; los mosaicos de Justiniano y Teodora en San Vital de Rávena; alguna miniatura de los Beatos; mosaicos del atrio de San Marcos de Veneccia; mosaicos del ábside de la Catedral de Pisa y la Virgen en Santa María Novella, de Cimabue; la Muerte de San Francisco, fresco en la iglesia de Santa Cruz de Florencia, por Giotto; los grandes frescos giotistas del Juicio final, en el Campo Santo de Pisa; la Adoración del Cordero pascual en San Bavon de Gante, por J. van Eyck; la Escuela de Atenas y la Disputa del Sacramento; el

techo de la capilla Sixtina; el de la escalera del Escorial; el Juramento de los Horacios, de David; el fresco de la Visión de San Francisco en la Porciúncula de Asís, por Overbeck; la Retirada de Rusia, de Meissonier; La Vicaría, de Fortuny; Milton dictando el Paraíso perdido, de Munkácsy, y, como paisaje, La Primavera de Daubigny, y la playa de Portici, de Fortuny.

Fácilmente se echa de ver que esta lista responde sólo a la necesidad de determinar con entera fijeza un ejemplar verdaderamente típico de cada uno de los principales momentos en la historia del arte; pero dicho se está, primero: que, aunque no en todos los casos, a veces los ejemplares indicados pueden sustituirse por otros de la misma significación e importancia; y segundo: que en esta serie faltan necesariamente, no ya variedades interiores dentro de cada tipo, sino los tipos mismos que indican la transición de uno a otro de los momentos señalados, y que sería indispensables en una colección más completa.

Quizá otro día haremos alguna indicación acerca de la manera de formarla.

Sobre la educación estética*

Uno de los asuntos que despertaron más vivo interés en el Congreso internacional de educación de Londres, celebrado el verano de 1884, fue el relativo a la decoración de las clases de la escuela; asunto nuevo, enteramente de actualidad, de gran valor educativo y que, si en algún sitio podía agitarse con calor, era en Inglaterra, el país por excelencia, no sólo del *comfort,* sino del más delicado refinamiento para hacer amable y atractivo el interior de la casa; y la patria de la casi secta de los estéticos *(esthetes)*[1], que tan ruda cruzada sostienen, más que en favor de la enseñanza artística, en pro de la educación y desarrollo del sentimiento estético. Porque a esto tiende, y nada menos que esto trae consigo, la cuestión del decorado de la escuela, cuyas clases perderán, an-

---

* *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* XI (1887) 321-322.

[1] Así se llama en Inglaterra a los literatos y artistas de tendencia romántica que, inspirados principalmente en las doctrinas del célebre escritor y profesor de Oxford, Ruskin, y capitaneados por él, profesan por un lado, como ideal en el arte, la sencillez y pureza que caracterizan siempre a éste en las primeras épocas de su desarrollo: v. g., el prerrafaelismo, proclamando, por otra parte, los derechos de la estética contra el sentido material y positivista de la edad moderna, que, en su sentir, a trueque de construir fábricas y ferrocarriles, descompone el paisaje, y por calles anchas y ventiladas, no vacila en profanar, según ellos, las ciudades viejas, quitándoles su arqueológico y pintoresco aspecto.

dando el tiempo, el aspecto desnudo y glacial que hoy tienen, y se convertirán en locales agradables, embellecidos con plantas y flores, con fotografías y reproducciones artísticas, con gratos recuerdos de la vida escolar, de excursiones y viajes, con todo, en suma, lo que hoy tenemos y necesitamos en nuestras viviendas; que nada de esto daña, antes favorece inmensamente a la obra de la educación y la enseñanza.

«¿Cómo apreciar —dice Ruskin, hablando de los cuadros históricos que deben adornar las escuelas—el efecto que habrán podido ejercer sobre el noble corazón de un muchacho las fieles y conmovedoras imágenes de las bellas acciones de los grandes hombres, y la idea sola de su presencia? ¡Qué de resoluciones capaces de trasformar, de ennoblecer su vida, no deberá a las delirantes ilusiones de su infancia, en las que probablemente creería ver un día, a través de sus lágrimas, que las sombras de aquellos grandes muertos fijaban en él sus tranquilos e inevitables ojos, penetrándole hasta el alma, o apretaban los labios en señal de reconvención, o le dirigían mudas exhortaciones!»

La hermosa idea de Bernardino de Saint-Pierre de adornar las escuelas para fomentar el sentimiento de la belleza en las clases del pueblo, las más pobres y necesitadas, idea que debía considerar él como un sueño, empieza ya a tener fórmula práctica. Francia, desde la esfera oficial, con los notables informes de Charles Bigot y de Paul Mantz sobre este asunto; son la Exposición de objetos para decorar las clases, celebrada en el Palacio del Trocadero el año 82, y con la formación de diversos tipos de Museos de arte para escuelas primarias, e Inglaterra partiendo, como siempre, de su poderosa iniciativa privada, son los dos centros donde con más calor se ha acogido la idea y donde más esfuerzos se hacen para realizarla.

El «Comité del Museo de Arte de Manchester» *(Committee of the Manchester Art Museum)* y la «Asociación para el Arte en la escuela» *(Art for School Association),* que presidía el célebre profesor antes citado, hacen una propaganda inmensa en el mismo sentido, aunque con distintos medios y procedimientos.

Considero el asunto de interés tan vital y de tan honda trascendencia —porque acomete en último término, no un mero problema instructivo, sino toda una esfera de la educación, abandonada, como ninguna otra, hasta el presente, a saber: la de la formación del sentimiento— que no dudo en trasladar aquí las observaciones con que el Comité de Manchester justificaba sus propósitos.

«En todas las grandes ciudades inglesas, dice, hay barrios habitados, sobre todo, por las clases más pobres de artesanos, que nada saben de la hermosura de la Naturaleza, de la del Arte, ni de los nobles hechos, pasiones o pensamientos humanos. En su infancia, estos desgraciados no han visto pájaros, ni flores, ni árboles, ni plantas de ningún género. Jamás les llegan, por decirlo así, ni las revelaciones de la belleza y de las maravillas del mundo, ni las de los grandes poderes que tiene el ser humano, y que el Arte comunica a las clases más afortunadas. El mal sería ya bastante grande si se limitase para estos desgraciados a la ignorancia y a la falta de sentimientos que ejercen sobre el corazón y el espíritu un saludable influjo; pero no se limita a esto. Los habitantes de aquellos populosos barrios tienen, además, constantemente a la vista ejemplos de toda especie de degradación humana, de vicio y de crimen, de horrorosa miseria y de todo lo que hay de más bajo y vil en la conducta de los hombres. Para ellos, como para los demás seres humanos, debe haber correlación entre los espectáculos, que les son familiares y lo que piensan y sienten habitualmente. La educación y los viajes no les permiten, como a las clases acomodadas, libertarse del influjo del medio en que viven, de la atmósfera que les rodea. Es pues evidente que, para levantar el nivel de su vida, hace falta procurarles aquellos conocimientos que producen con mayor cantidad de sensaciones y de ideas sanas.

»Como el problema de la educación técnica está hoy a la orden del día, conviene recordar también a este propósito que las personas que han pasado su infancia en sitios donde lo bello es casi desconocido totalmente, deben, por necesidad, estar desprovistas de aquellas cualidades, cuya generalización es indispensable para la prosperidad de nuestro comercio y nuestra industria; cualidades que forman a los buenos dibujantes, a saber: un sentido vivo de la belleza, del color y de la forma y el conocimiento de los mejores medios para aplicar esta belleza a la decoración. Sin duda que las escuelas y museos del Arte pueden suministrar los mejores medios para esto último; pero el sentido vivo de la belleza no puede, en general, adquirirse más que en la niñez y por la contemplación frecuente de cosas bellas.

»El Comité del Museo de Arte de Manchester cree, pues, que mediante la fundación de una pequeña galería artística en los barrios populosos de las grandes ciudades, mediante el envío, en concepto de préstamo, de pequeñas colecciones de objetos de arte, a

las escuelas primarias y a las dominicales de aquellos barrios, es posible fomentar considerablemente en los niños este conocimiento, fecundo en sensaciones sanas y en sanas ideas»[2].

En la Exposición figuraba el material de que disponía ya esta sociedad para la propaganda artística, así como los cuadros, grabados, litografías, etc., que la «Asociación para el Arte en la escuela», establecida en Londres con el mismo objeto, recomienda, como útiles para despertar en los niños el sentimiento de la belleza; colección que esta última Sociedad forma, entendiéndose con los editores para obtener baratos los objetos, y formando después series que ofrece a las escuelas en condiciones ventajosas. Entraba además en sus proyectos adoptar el sistema de préstamos para aquellas que no pudieran adquirirlas. Algunas, tanto públicas como privadas, se habían ya provisto de ellas; siendo de notar que el *School Board* de Londres, no bastándole los asuntos que la Asociación recomendaba, añade para sus escuelas nuevas reproducciones autotípicas de los mejores cuadros.

La Memoria que sobre el «Uso de las pinturas y otras obras de Arte en las escuelas elementales» presentó Mr. T. C. Horsfall[3] al Congreso y que sirvió de base para las discusiones, es interesantísima; y en ella recomienda su autor a los maestros que aconsejen a los niños, como uno de sus deberes, el ir de vez en cuando a ver el campo, a admirar la Naturaleza, a tomar afición a las plantas, a visitar los jardines botánicos y los museos; pues que «mientras no enseñemos a los niños, dice, los deberes fáciles y agradables, no los encontraremos dispuestos para prestar atención a los desagradables y penosos.» ¡Cuánto importaría hacer algo en España por introducir en la escuela primaria el fecundo principio de este nuevo culto a la Naturaleza y al Arte!

---

[2] *Special Catalogue of Education,* Londres, 1884, pág. 28.

[3] *On the use of pictures and other works of art in elementary schools,* Actas del Congreso, T. I., págs. 62-68.

Más sobre la educación estética en Inglaterra*

Las siguientes noticias completan las que el *Boletín* ha dado[1] acerca de la educación estética en el Congreso internacional de educación de Londres de 1884.

Manchester, en la Exposición aneja al Congreso, presentó brillante instalación de los cuadros, grabados, fotografías y cromolitografías, que el Comité del Museo de Arte circula por las escuelas elementales, para ayudar al desarrollo del sentimiento estético. Eran, sobre todo, paisajes del célebre pintor inglés Turner; bosques, casas de campo, escenas marinas, bíblicas e históricas; pájaros e insectos; árboles, plantas y flores; episodios, por último, de la vida de los niños, a propósito para despertar los buenos sentimientos. Se pensaba, además, en añadir a la colección vaciados de escultura y ejemplares de cerámica y tejidos. Todos los objetos prestados a las escuelas llevan nota explicativa que indica el asunto, el precio y a veces el origen, rogando que para más amplios informes se dirijan al Museo del Parque de la Reina *(Queen's Park Art Gallery),* donde el Ayuntamiento de Manchester ha cedido a la Sociedad dos salas, con objeto de instalar sus colecciones, que se renuevan cada tres meses.

Hay en este Museo un cierto número de personas preparadas expresamente para dar al público explicaciones orales sobre el sen-

---

* *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* XI (1887) 353-354.

[1] Véase «Sobre la educación estética», págs. 185-188, de esta edición.

tido y el alcance de esta Exposición central, que comprende, además, una colección de cuadros y de fotografías, destinados a mostrar las principales fases de la historia de la Arquitectura y de la Escultura, así como las principales escuelas de la pintura italiana.

Pero el objeto más original de la instalación de Manchester era un modelo reducido de habitación modesta, aunque amueblada con sencillez y gusto exquisitos. Verdad es que había sido ejecutado bajo la dirección de dos hombres de sin igual competencia: Mr. W. Morris y Mr. W. A. J. Benson, que han hecho una verdadera revolución en el gusto inglés y en el arreglo y mobiliario de las casas, tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos.

Mr. Morris, poeta, cuya obra principal es *Earthly Paradise,* es a la vez uno de los industriales que más han contribuido a elevar el gusto en Inglaterra, inventando papeles y telas para decorar las habitaciones con colores artísticos y de indudable valor estético. Ha puesto de moda los objetos de cobre y azófar, así como las imitaciones de reflejos metálicos, debiéndosele, más que a ningún otro, el progreso que en los últimos tiempos se ha realizado en cuanto al estudio de los buenos modelos de Arte para reproducirlos en los objetos de uso doméstico. Tiene dos grandes tiendas, verdaderos emporios del Arte, en Londres; una en Oxford Street, y otra en Queen Square. Mr. Benson es un arquitecto e ingeniero, que se ocupa con igual éxito en las mismas cuestiones, teniendo establecido un estudio-taller, a cuyo frente se halla, no ya para reproducir objetos antiguos, sino para la invención y fabricación de muebles y utensilios, cuya belleza es proverbial entre todas las personas de gusto.

Al lado del Comité de Arte de Manchester, había en la Exposición el material de que dispone, con el mismo objeto, la *Art for School Association*[2], de Londres; y el *School Board* de esta ciudad presentaba la colección de láminas que, tomadas en su mayor parte de las que aquella Sociedad recomienda, envía a sus escuelas. Compónese principalmente de reproducciones de buenos cuadros. He aquí la

[2] Reside esta Sociedad en 29, Queen's Square, Bloomsbury. Es su secretaria de honor Miss Mary Christie, Kingston-House, Kew; y en la lista de los vicepresidentes encontramos los nombres de Mr. Mundella, W. E. Forster, Sir Frederick Leighton, Presidente de la Academia Real de Bellas Artes, y los del notable escritor y pedagogo Mathew Arnold y el poeta Robert Browning. El Presidente, ya queda dicho que es el célebre Profesor Ruskin.

lista: Rafael: San Miguel, Santa Catalina (grabados); La Bella Jardinera (autotipia); Figuras alegóricas del Vaticano (11 grabados); Estudio para La Pesca milagrosa, uno de los famosos cartones de Hampton-Court (fotografía); San Pablo y Bernabé, otro de los cartones (grabado); Virgen de la Silla; Virgen del Gran Duque (fotografías).—B. Luini: Dos niños (grabado).—Reynolds: La edad de la inocencia; Sencillez; Retrato de Miss Penelope Boothby; Retrato de Miss Bowles (grabados).—Holbein: Retrato de Eduardo VI (autotipia).—Spada: El hijo pródigo (grabado).—Poussin: Rebeca en la fuente (grabado).—Millais: La princesa Isabel; Los hijos de Eduardo en la Torre de Londres (grabado al humo). A los cuales se añade grandes y hermosas fotografías de animales de Jardín zoológico de Londres y de árboles del Botánico de Kew, con algunas de las ya clásicas, tan bellas y graciosas estampas coloreadas de los *Nursery Pictures,* o Cuadros de la Infancia, del famoso Caldecott, que no tienen rival para divertir a los niños.

LOS PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN[1]

[1] Resumen de la primera de las lecciones dadas en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid en este curso.

Publicado originalmente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* XXI (1897) 33-36 y 70-77.

Las doctrinas de la educación, que en otros pueblos más adelantados hace ya tiempo rompieron el círculo de la primera enseñanza, al que desde la constitución de la misma venían profesionalmente relegadas, salen hoy también en nuestro país a vivir en esfera más amplia; y el hecho de que figure la Pedagogía en el plan de los estudios organizados por el Ateneo es lo que, ante todo, debe llamar nuestra atención al comenzar estas lecciones. En el curso de ellas habrá de examinarse, en su lugar correspondiente, la universalidad del interés por la educación y por su ciencia, una de las notas que caracterizan a nuestra época, así como la del cultivo de la pedagogía en otras esferas que la primaria; ahora, basta con observar cómo, siguiendo este camino, lejos de ser una excepción, somos eco y obedecemos al impulso de lo que ya viene sucediendo en todas partes. Nuestra edad, y en especial los días que corren, están saturados, si así puede decirse, de Pedagogía; la atmósfera intelectual y moral, en que hoy vivimos, es al menos en la intención eminentemente educativa; y el cultivo científico de las doctrinas pedagógicas, al salir del organismo de la primera enseñanza y extenderse a otras esferas, al perder el carácter exclusivamente primario y profesional en que hasta ahora se informaba, ha echado raíces en las entrañas de la sociedad y adquirido justamente por ello, como ocurre siempre en casos semejantes, la vida rica, intensa y amplia, que no logra ningún fin humano mientras al todo social no se interesa en él y lo hace suyo.

En la medida de este común interés hacia la pedagogía, y de esta participación libre y universal en su cultivo, muestra la historia que se han producido los frutos superiores del pensamiento en la esfera de la educación y la enseñanza; y muestra igualmente que la pedagogía de la escuela primaria, a que, por causas que ahora apuntaremos y que en otro lugar habrán de explicarse, redújose, desde Pestalozzi principalmente, toda la ciencia de la educación y su estudio, representa sólo una parte de aquella, un capítulo en el organismo de las doctrinas pedagógicas que el pensamiento y la práctica de las generaciones pasadas nos dejaron.

Es evidente, y nos importa desde luego consignarlo como base de juicios ulteriores, que ningún progreso educativo se ha realizado en el mundo, sino en virtud de la observación directa y real del educando, pero del educando, en todas las esferas y grados de su desarrollo. Ni la Pedagogía como ciencia, ni el verdadero educador como tal, han podido ni pueden formarse más que en el estudio y en la interpretación de los datos que el discípulo ofrece. No se aprende a educar más que educando; y no hay un principio o ley de verdadero valor pedagógico que no haya brotado del examen y análisis de la realidad misma, que en este caso consiste en la propia naturaleza del discípulo en relación con el maestro. Pero esto no quiere decir que no haya más Pedagogía que la de la escuela primaria, ni otro educador a quien interese su estudio que el maestro de esa escuela.

A aquella y a éste, sin embargo, somos deudores de haber conservado, tanto la exigencia de un estudio profesional y de una preparación técnica para la educación, como el cultivo de su ciencia, cuando de ambas cosas necesitaban igualmente las demás esferas. Perdida la sana tradición clásica, que a todas ellas aplicaba las doctrinas y métodos pedagógicos, pasaron a ser éstas, al constituirse la primera enseñanza moderna, patrimonio exclusivo de las escuelas primarias y normales, que alegarán siempre como título honroso el de no haber perdido nunca semejante carácter.

Tres causas han debido contribuir, tal vez, a este resultado. La primera, que la educación, como todo proceso, tiene que comenzar por el principio; y si algún término de la serie podía eliminarse, no era ciertamente el niño, en cuya primera edad siempre se ha pensado que, a semejanza de la planta, hay mayor necesidad de protección y tiene ésta más seguro influjo. La segunda, que, para constituir la Pedagogía de observación y experiencia, a que, en el límite

de lo posible, siempre se ha aspirado, ofrece el niño los fenómenos más sencillos, que, por su falta de complejidad, permiten descubrir más fácilmente los datos y relaciones fundamentales en que han de establecerse los principios y leyes de la educación. La tercera, que la educación en común de varios niños, base de la escuela primaria, traía consigo la necesidad de una disciplina y de procedimientos adecuados, en cuyo mecanismo era indispensable iniciar y preparar al maestro antes de encomendarle la enseñanza.

Pero en la historia, sin embargo —debe insistirse en ello— vemos que la Pedagogía ha venido aplicándose, además, constantemente, a otras edades que a la infancia, y formándose y estudiándose con carácter más amplio. De entre las más grandes figuras en la construcción de la ciencia y en la práctica de la educación, tales como Platón y Aristóteles, Abelardo y San Anselmo, Vives y Comenio, Locke y Rousseau, Kant y Herbart, Pestalozzi y Froebel, ya predominantemente filósofos y pensadores, ya pedagogos prácticos —pues que raras veces, por no decir nunca, dejan de concurrir en todos ellos ambos elementos—, con dificultad se hallará alguno cuya Pedagogía no trascienda ampliamente del límite de la primera educación.

Hay, en efecto, *en la tierra y en el cielo* más Pedagogía de la que, por virtud del actual organismo docente, y merced a su tradicional influjo, estamos habituados a considerar. Una saludable reacción contra este sentido va ya significándose, diferenciada a su vez en dos fines: el primero, instaurar el carácter educador y la necesidad de una preparación pedagógica en todos los órdenes y grados de la enseñanza; el segundo, llevar también a otras esferas, y señaladamente a la universitaria, el estudio científico de la Pedagogía. A esta última tendencia, al movimiento de reintegración del cultivo de las doctrinas pedagógicas, inaugurado en todos los países, a ejemplo de Alemania, único pueblo donde nunca hubo de perderse, obedece, sin duda, la creación de este curso, y en el mismo amplio y general sentido debe, por tanto, informarse, a nuestro juicio, su enseñanza.

Muévese el interés hacia cualquier asunto, no sólo a medida en que éste va siendo conocido, sino en razón del grado en que nos afecta, por mezclarse íntimamente a todas las relaciones de nuestra vida. De otro lado, la ley del conocer exige que se proceda del todo a la parte, de lo inmediato a lo mediato, comenzando el estudio de un problema por darnos cuenta reflexiva de su estado actual

y de nuestro saber acerca del mismo. Y así, para despertar el interés hacia la educación y su ciencia, como para servir de guía y de base al que se proponga cultivar su estudio, e intente especializar más al pormenor en aquel conocimiento, nada hay, tal vez, de utilidad más inmediata que este examen de la situación en que se hallan hoy los principales problemas pedagógicos.

Sólo los principales: porque son muchos los que hoy se discuten y no cabría, en las condiciones de este curso, orientarse en todos ellos. Aun estos más importantes, sólo serán tratados en sus líneas fundamentales, si consideramos que lo que más parece deber interesar hoy en nuestro asunto, no es el examen detenido de uno de estos problemas, sino trazar un cuadro de conjunto, tan fiel como sea posible, del estado de las ideas y prácticas pedagógicas a la hora presente. Sin otra aspiración, y con este carácter de mera orientación elemental, más que de indagación crítica, ha de procederse aquí en su estudio, obedeciendo así principalmente al espíritu de la época y al estado de nuestro pueblo, que pide, lo primero y con ansia, *información* sobre todas las cosas. La enorme riqueza y variedad de fuentes originales de trabajo; el cambio continuo de las ideas; las nuevas tendencias y puntos de vista que a cada hora surgen en el derecho como en la ciencia, en la religión como en el arte, en la esfera económica como en cualquier otra, junto con la complejidad de relaciones de la vida moderna, que obliga a todo hombre culto a tener abierto su espíritu a los cuatro vientos y a seguir a diario la marcha que lleva el espíritu humano, hacen que sienta aquél, como primera necesidad, la de enterarse de lo que se produce, la de ponerse al corriente de las transformaciones que en todos los órdenes de la vida se verifican, tanto para trabajar con fruto en su propia vocación, como para ayudarse en ella de las nuevas fuerzas que en otros horizontes aparezcan. De aquí la importancia y actualidad del elemento de información en la ciencia y la enseñanza, en el libro y en la cátedra, y del vivo interés que hoy despierta en consonancia con la urgente necesidad a que responde, en pueblos sobre todo como el nuestro, más lejano, por desgracia, que otros, de los centros donde hoy suelen originarse las nuevas corrientes y más falto hoy que ellos de esa superior atmósfera de cultura, tan fácil y benéfica para la formación general, como indispensable para que se produzcan las individualidades poderosas.

De información, pues, y de carácter predominantemente expositivo ha de ser este curso, procurando ofrecer en resumen un

bosquejo del estado actual del pensamiento y vida pedagógicos, de las direcciones capitales en que se inspiran, de sus principales instituciones y representantes, de las fuentes, por último, a que ha de acudirse para proseguir con más pormenor e intensidad este trabajo, cuyo solo interés estriba en esa especie de recopilación de datos muy dispersos, difíciles de consultar para las personas que no profesan especialmente este género de estudios, y en el ensayo de construcción de los mismos, a fin de que sirvan para orientarse en el actual período de la Pedagogía, del cual los tratados sistemáticos no suelen contener todavía una idea bastante completa.

Cada uno de los problemas que hayan de ser tratados ofrece, en este respecto, dos puntos de vista; el doctrinal y el histórico; la exposición del problema mismo, en los elementos de que consta, y la de los antecedentes que lo han venido preparando. De aquí que, para proceder pedagógicamente, lo cual, si obliga en toda ocasión, nunca como en ésta, parezca exigido desarrollar de un modo general, ante todo, aquellos dos aspectos, indicando sólo a grandes rasgos y en sus caracteres más salientes, primero, cuáles son y en qué consisten los problemas contemporáneos de la Pedagogía, y señalando luego las direcciones históricas más importantes que han contribuido a su origen y desarrollo. Donde no es difícil advertir cómo puede estar así resumido, en su expresión más elemental, el curso entero, que no ha de ocuparse después sino en estudiar al pormenor dichas cuestiones.

Si a tales consideraciones se agrega la necesidad de escoger como objeto de este curso, dentro de la Pedagogía, una cualquiera de sus partes, y de presentarla, no pendiente de las demás, sino como tema en que aparezca cierta unidad monográfica, formando un todo, y capaz de interesar a un tiempo a la cultura general y a la especial, en el corto número de lecciones que han de ser explicadas, se comprenderá los motivos que han dirigido la elección del asunto.

Aunque el enunciado del tema no necesita comentarios para su inteligencia, conviene notar, sin embargo, que no quiere decir lo mismo problemas contemporáneos en la *ciencia* de la educación que problemas de la *educación* contemporánea. Discutir los últimos vale tanto, en general, como tratar de saber cuáles son los caracteres, las necesidades y exigencias de ésta, los ideales que debería perseguir, las lagunas y vicios de que adolece, los *desiderata,* en

suma, de la moderna acción educadora. Cómo corregir, por ejemplo, el intelectualismo reinante; de qué suerte despertar el ideal y las energías morales en nuestra juventud; qué hacer para libertarla de la enervante *abulia* que en los días presentes la domina, son otros tantos problemas de la educación contemporánea. A este mismo orden de ideas corresponde examinar, v. g., por qué se inspira aquella, ya en el escepticismo y en el ateísmo práctico, ya en el renacimiento de una idealista concepción religiosa; por qué es retórica y verbalista, utilitaria o naturalista, idólatra ferviente de la nuda forma estética, adversa o favorable a los nuevos principios sociales.

Pero no es éste el propósito del presente curso. Ni trato expresamente de señalar los caracteres, cualidades y vicios de la educación moderna, ni de decidir sobre los remedios que necesita y los ideales que deben informarla; sino de exponer las doctrinas hoy reinantes y los principales problemas de la Pedagogía. No es el estado de la educación, sino el estado del pensamiento contemporáneo sobre la misma lo que ha de ocuparnos.

Sin duda, que en el análisis de los modernos problemas pedagógicos se han de hallar también los caracteres de la educación actual, siendo ésta como es asunto propio y objeto de la Pedagogía. Pero lejos de limitarnos a investigar tan sólo qué es lo que la educación debería tener, y hoy no tiene, así como los medios de lograrlo, es decir, precisamente las dos notas que se sobreentienden cuando se habla en sentido estricto de problemas de la educación, habremos de interesarnos por todas las demás cuestiones que las doctrinas pedagógicas envuelven. El tema es, pues, más amplio. No sólo porque, abrazando a la Pedagogía, comprende a la educación al mismo tiempo, sino porque de esta suerte los problemas que a la última se refieren, pueden, aun dentro del carácter elemental de que queda hecho mérito, ser tratados con más complejidad en cuanto a sus elementos, con valor más universal y en relación con todos los restantes, por el mero hecho de serlo en el propio lugar que en el organismo y plan de la ciencia les corresponde.

Cierto que en cada época aparecen todas las cuestiones de la Pedagogía a la luz de los principios e ideas que entonces dominan, a semejanza de lo que ocurre en la filosofía, a compás de cuya evolución se trasforma aquélla principalmente; pero no lo es menos que cada período tiene además sus preferentes problemas pedagó-

gicos, que plantea e intenta resolver a su modo, y por los cuales con más vivo afán se interesa.

De entre los múltiples problemas pedagógicos que en la actualidad preocupan, sólo hemos de tratar los más salientes.

Conviene ante todo enumerarlos, agrupados con orden, aunque sea sin rigor científico. Los hay generales y especiales. Son problemas de carácter general los relativos a la ciencia misma, o sea a la Pedagogía; así como también los que tratan de la educación considerada en unidad y en sus términos o notas totales, antes de atender al contenido de sus elementos, factores, órdenes, esferas y relaciones; todo lo cual forma, a su vez, el asunto del otro grupo de problemas, los especiales.

Comenzando, desde luego, por los tocantes a la Pedagogía, hallamos que el análisis del *concepto* de esta ciencia no es en el momento actual cuestión que preocupa; pero no ocurre lo mismo con el de su *posibilidad* y legitimidad, que en este orden filosófico es uno de los que con más ardor están puestos en tela de juicio. ¿Hay una ciencia de la educación, puede alcanzar la Pedagogía valor científico? He aquí el primer problema de carácter general que ha de tratarse.

Sin embargo, el de verdadera actualidad, el que más vivo y profundo interés excita a la hora presente, es el de la nueva *formación* y construcción de la Pedagogía, por virtud del afán con que, desde todas partes y puntos de vista, se procede a aplicar, especialmente al *estudio del niño,* los métodos, tanto de observación como de experimentación científica. Partiendo principalmente de la higiene y de la antropología general se han formado la antropología y la antropometría escolares: y la psicología-fisiológica, así como la comparada, ya en animales, ya en individuos anómalos, ya en razas y sociedades primitivas, han contribuido a crear la psicología pedagógica experimental. La escuela tiende cada vez más a convertirse en laboratorio de Pedagogía, sin contar con que este mismo carácter toman también, en gran parte, los laboratorios consagrados en especial al estudio de la psicología.

Con el problema anterior se enlaza íntimamente otra de las notas que caracterizan a la ciencia pedagógica contemporánea: la del *interés universal* que hoy despierta en todos los órdenes de la vida, y la consiguiente colaboración que de todos ellos, por modo más o menos inmediato y directo, recibe. No sólo el factor de la educación entra con frecuencia como elemento esencial en el fondo y organis-

mo de la mayor parte de los problemas contemporáneos, sean científicos, estéticos, sociales o económicos, sino que a su vez el médico, el antropólogo, el naturalista, el sociólogo, el abogado, el literato, el crítico, el artista, aportan materiales y concurren hoy reflexiva y recíprocamente desde sus respectivos puntos de vista a la formación de la Pedagogía.

Éstas son las cuestiones generales que habrán de ser expuestas por lo que hace a la ciencia. En cuanto a la educación, considerada en este mismo respecto, hay un problema entre todos que solicita casi exclusivamente y absorbe el interés especial del pedagogo: el relativo al valor de cada uno de los *factores* que en la obra de la educación intervienen. Son estos el individual, ya lo consideremos o no como mero producto de la herencia, y el exterior, hijo del medio en sus múltiples influjos, con causas y relaciones, y dentro del cual se distingue y desdobla luego con tanta fuerza que parece a primera vista otro tercer factor independiente, la acción reflexiva y artística del educador sobre el educando.

Este problema de carácter psicológico, que, en una u otra forma, siempre se ha discutido, por ser justamente considerado como el fundamento de toda construcción pedagógica, y cuyas diversas soluciones corresponden con el concepto que se ha tenido de la educación en cada período de la historia, aumenta hoy en interés por la luz y nuevos datos que sobre él pueden arrojar los modernos descubirmientos y doctrinas de la biología, así como de la fisiología y de la psicología experimentales.

De hecho, y en el fondo de toda concepción pedagógica, acompaña a dicho problema psicológico otro de carácter moral: el de la *finalidad* o destino de la educación; pero no preocupa hoy éste en el mismo grado que el anterior. Por lo que, prescindiendo de su examen en este lugar de la parte general, habremos de tratarlo más bien como él en la actualidad se presenta, es decir, con motivo de ciertas cuestiones especiales: entre otras, la de la formación del carácter, la del espíritu educativo en la enseñanza, la del ideal de la juventud, o la de la acción moral que debe aquélla ejercer en todas las esferas de la sociedad y en todos los órdenes de la vida.

En cambio, no puede menos de examinarse en esta parte general todavía el problema de la *educación integral,* la necesidad sentida y discutida ahora más que nunca de romper con el intelectualismo y de formar y educar a todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el

último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades.

Con cuyo punto se enlazan, o mejor, de él se desprenden los primeros problemas de carácter especial que han de tratarse; pues que se refieren al contenido u objeto de la educación misma, o sea al desenvolvimiento de unas y otras de dichas esferas y facultades de la naturaleza humana. Tales son el de la *educación física,* que es siempre *psico-física,* en sus principales aspectos, a saber; el de la *higiene* propiamente dicha, y en ella el del *surmenage* o exceso de trabajo mental; que no es, a su vez, sino el caso particular más estudiado dentro de la *higiene* y *educación del sistema nervioso;* el de la *gimnasia;* el del *juego* corporal al aire libre; y no se cita el del *local* y *mobiliario* escolares, por haber pasado hoy ya a segundo término; todos los cuales han representado más bien otras tantas etapas del interés que la educación física despierta en nuestros días. No se halla éste ciertamente agotado todavía; pero cuenta ya con una riquísima literatura, y con un movimiento general en todas partes para llevar a la práctica las nuevas dostrinas de la educación física.

En cambio, las teorías son aún pobres, y los esfuerzos prácticos indecisos y deficientes, por lo que toca el problema de la educación de *la voluntad,* que comienza hoy a despertar grande atractivo y que está llamado, por ser la base fundamental para la formación del carácter, a excitar un vivo interés creciente de hora en hora.

El exceso de puro intelectualismo y la ausencia de energías morales para la acción en la vida, que caracterizan, quizá, a nuestra sociedad contemporánea, han contribuido, sin duda, a excitar el interés sobre este problema; así como la formación tradicional de la psicología, donde predominan, sobre todo, la inteligencia y la voluntad, ha hecho probablemente que, agotado en cierto modo el proceso de aquélla, por lo que toca a la Pedagogía, se inicie y desarrolle el de la segunda antes que el de la educación del *sentimiento,* que también ha comenzado ya, sin embargo, y que, a nuestro juicio, ha de imponerse con más honda preocupación en adelante.

En cuanto a la *enseñanza,* consiste en la actualidad todo su problema en hacerla realmente *educadora:* no limitándose ya a lo que Montaigne y Pestalozzi ambicionaban, a «amueblar» y a «forjar» el espíritu, sino intentando además influir para que la vida se haga conforme a las ideas. Preciso es notar, sin embargo, que no es frecuente ver planteado el problema con esta generalidad y trascen-

dencia, y que el influjo educativo del aprendizaje intelectual suele más bien tratarse hoy todavía con aplicación sólo a cada uno de los estudios en particular, y más especialmente a ciertas y determinadas disciplinas, como el lenguaje, la religión, la moral, o la historia.

Al contenido de la educación, corresponden aún dos cuestiones que interesan en el más alto grado: la de la *educación religiosa* y del *trabajo manual.* Trátase la primera bajo dos aspectos: uno, que toca al fondo mismo del problema, al examen de la naturaleza de la religión, y al cómo puede iniciarse y desenvolverse el sentido religioso en el niño; otro, el más candente, discutido en la mayoría de los pueblos con verdadero apasionamiento, que se refiere a determinar a quién, con qué límites y en qué casos y circunstancias corresponde la educación y enseñanza religiosa, problema que afecta a las relaciones de la Escuela con el Estado y con la Iglesia.

La segunda cuestión, que ha sido, tal vez, la predominante hace pocos años y también discutida con el más vivo ardor en el terreno pedagógico, aparece hoy ganada en todo lo esencial, y como si entrara en un período de pacífica organización, de acuerdo con las varias corrientes, más o menos análogas en el fondo, diversas en el método, que a la introducción del trabajo manual en la escuela primaria han venido colaborando.

Repítese, al tratar del *programa* del los estudios, el mismo problema que hemos visto hablando de la educación en general; el de la *integridad,* donde se pide que nada de lo esencialmente humano y que interesa a los diversos fines de la vida quede fuera y excluido, al trazar el cuadro de lo que un hombre necesita para su plena formación y educación como individuo. ¿En qué orden disponer tales estudios? ¿Qué marcha seguir en su enseñanza? ¿Qué *plan* trazar para su desarrollo? Tres puntos de vista se discuten con preferencia en la actualidad, al querer dar solución a estas cuestiones: el llamado de la *correlación* de los estudios, en que el orden de los mismos se pretende establecer según su propio valor educativo, tanto en relación de uno con otro, como por lo que se refiere al educando; el de la *concentración,* propugnado hoy más tal vez que ningún otro, y que agrupa todas las enseñanzas alrededor de una tenida por fundamentalmente educadora en cada período de la organización escolar; y el plan, *cíclico,* que intenta llevar a un mismo tiempo y desenvolver paralela y progresivamente, desde el principio al fin, todos los estudios.

Los problemas *metodológicos* tienen su base en los dos factores esenciales que concurren a la obra del conocimiento: la presencia

del objeto que ha de ser conocido y la actividad del sujeto conocedor. En la necesidad del primero se funda la *intuición,* el método intuitivo, que tanto ha preocupado en la Pedagogía, singularmente desde Pestalozzi, y que en nuestros días cede en interés, sin embargo, al segundo, de donde procede el *esfuerzo* individual, raíz del método *activo,* que constituye hoy el problema de superior interés en este punto. Los dos aspectos de mayor actualidad con que la intuición se presenta, por lo que toca al *procedimiento,* son, tal vez, el ensayo para aplicar a todos los órdenes del estudio y la enseñanza los métodos de observación y de experimentación, tenidos por exclusivamente propios de las ciencias de la naturaleza, y el propósito de proceder, tratándose de la comunicación y adquisición de los conocimientos por el individuo, en el orden de desarrollo en que la raza y la humanidad han debido formar y apropiarse los suyos, en una especie de repetición filogénica, de lo que podría llamarse el proceso metodológico de la ontogenia.

El carácter contemporáneo, en cuanto al elemento de la actividad, consiste en el esfuerzo con que en algunas escuelas se intenta ya sustituir, en la mayor parte de las enseñanzas, el predominio de las explicaciones del maestro por el mero *trabajo personal* del alumno.

A este mismo sentido obedece la trasformación que hoy experimenta el *material de enseñanza;* problema que ha perdido interés de actualidad, a medida que la atención se ha encaminado más al estudio científico de los fenómenos psicológicos, como base de la metodología. La tendencia que de aquí se deriva, lleva a prescindir de los medios e instrumentos previamente construidos y amengua el valor pedagógico de las colecciones fabricadas de antemano. La naturaleza misma es antes que al aparato, y muchas veces no hay necesidad de éste en ningún caso. Las leyes físicas han de buscarse, ante todo, en el objeto natural, dónde y cómo hubo de verlas el primer observador. Y el reproducir los fenómenos artificialmente es obra educativa, propia, no del industrial constructor, ni aun del científico, sino del mismo alumno, que, con su trabajo, debe ser el verdadero fabricante del material de enseñanza.

Tres son las cuestiones capitales que hoy preocupan, por lo que a la disciplina se refiere: dos generales, que tocan al fondo del problema, a la esencia misma de la organización del régimen o del sistema educativos; una, menos amplia, que interesa especialmente a la enseñanza. La primera, para decirlo en toda su crudeza, consis-

te en saber si es lícito mandar, y hasta qué límite, si lo hay, puede el educador obligar a la obediencia; si todo mandato es una imposición coercitiva, que no hay derecho a ejercer sobre el alumno, cuyos actos no tienen para la educación valor alguno mientras no son producto de su espontánea y libérrima voluntad en cada caso; si hay que romper, por consiguiente, con toda fórmula autoritaria, con toda sanción impuesta y hasta con todo el fondo de reglamentación tradicional, lo mismo en la educación familiar que en la escuela. Este problema constituye el núcleo de lo que ya empieza a llamarse la *Pedagogía anarquista.*

Análoga trascendencia lleva en sí la segunda de las cuestiones generales que es la tocante a *premios* y *castigos.* De largo abolengo, porque en ella va implícito el concepto entero de la educación en cuanto a los móviles que deben regirla, o sea, al elemento moral, podría servir, mejor tal vez que otra alguna, para señalar las principales fases en la historia de la Pedagogía y para distinguir las escuelas que han contribuido a la formación de esta ciencia. La doctrina del premio y del castigo arranca, en efecto, de la idea de la naturaleza humana, de sus tendencias y leyes evolutivas; y, de acuerdo con esta idea, se han producido y siguen significándose las diversas soluciones del problema: ya rechazando en absoluto penas y recompensas; ya aceptándolas, aunque con repugnancia, como un mal necesario y para ciertos períodos de la educación; ya considerándolas como positivamente beneficiosas y con verdadero y real valor educativo. No es maravilla, por tanto, que continúe siendo de actualidad este problema, cuyas posiciones más características al presente parecen ser: la ética, que desdeña toda garantía exterior inútil y nociva para la obra educadora, y la científico-positiva, que admite premios y castigos, como necesarios para el desarrollo de la conducta individual, fundándose en la ley que ha presidido a la evolución de la actividad en la especie.

La tercera cuestión, relativa también a la disciplina y de carácter más especial que las anteriores es la de los *exámenes.* Debatida con extreordinario calor en estos últimos tiempos, ofrécense también con respecto a ella las soluciones más radicales. El examen, que se ha considerado como la clave de toda la arquitectónica escolar y que continúa hoy todavía siéndolo de hecho, comienza para muchos a perder sus virtudes, y es ya para no pocos un elemento esencialmente pertubador en la obra de la educación humana. No es maravilla, por tanto, ver tratado el problema de los exámenes, más que des-

de el punto de vista de la organización de la enseñanza, desde otros tan distintos, como el del influjo que pueden ejercer y de hecho ejercen en la salud del alumno o en la formación moral de su carácter.

Cuestiones son las especiales hasta aquí enumeradas, que dicen relación igualmente a todos los factores, órdenes y esferas de la educación. El programa y el plan, el método y la disciplina, pueden aplicarse al educador y al educando, a la primera como a la segunda enseñanza, a la universitaria como a la técnica. Pero en cada uno de estos términos hay que considerar ahora también los aspectos con que se ofrecen modernamente al estudio del pedagogo.

Por lo que hace al *alumno,* destácanse hoy dos problemas de primera magnitud, que trascienden uno y otro de la Pedagogía, despertando, en todas las esferas a que alcanzan, el mismo poderoso interés que en aquella. La educación de la *mujer* es el primero; la de los individuos *anormales,* el segundo, y ambos, tal vez, los que dan la nota más nueva y característica del actual momento de la Pedagogía contemporánea.

Que debe educarse a la mujer, es verdad ya de antiguo ganada, pero ahora importa discutir en qué dirección y hasta dónde. Sobre el cómo y el límite, prodúcense las diversas soluciones, desde las más templadas y timoratas hasta las más extremas y radicales, que incluyen las más extremas y radicales, que incluyen en su programa la educación de la mujer *con* el hombre, y aplican rigorosamente a todos los grados este principio de la *coeducación* de los sexos.

La agitación producida por la mujer, en la política, en el derecho privado, en el arte, en la ciencia, en la industria, en todos los fines humanos, reclamando el lugar que legítimamente puede corresponderle, es lo que constituye el *feminismo,* de cuyo problema, uno de los más arduos y trascendentales de nuestra época, forma parte el de la educación de la mujer, que ahora indicamos.

Tampoco es nuevo el de la educación de los *anormales,* aunque sí el alcance y complejidad con que hoy se presenta. Nunca, hasta hora, se ha significado por tan varias corrientes.

Procede, la más clásica, del cuidado con que desde antiguo se atendió al ciego y al sordo-mudo; más tarde, al atrasado y detenido en su desarrollo; por último, al idiota e imbécil; iniciándose hoy la tendencia a constituir con todos los hechos de este orden el estudio general y la educación de los individuos defectuosos, débiles en su organismo psico-físico, pero no inmorales; educación basada, principalmente, en la psicología de lo anormal y en la psiquiatría. For-

ma otro grupo la educación benéfica de los individuos moralmente abandonados y a quienes las condiciones exteriores colocan en grave riesgo de caer en la anormalidad viciosa. De los caídos ya en ella se compone otra corriente, la de la educación correccional, complementaria y auxiliar de la paterna, donde se comprenden especialmente los viciosos no delincuentes, o al menos no procesados; de ésta se pasa al tratamiento de los delincuentes jóvenes, culpables, procesados, donde la Pedagogía se encuentra con el Derecho penal, y por semejante camino aparece la última etapa, en que ambos se conciertan para formar la Pedagogía correccional general, que abraza a todos los culpables en sus distintos grados. Véase aquí la trascendencia indicada de la educación de los individuos anormales, y fácilmente se comprende que, con el de la mujer, excite este problema pedagógico tan honda y universal preocupación en nuestros días.

Por lo que toca el educador y al maestro, nada interesa tanto como su *formación profesional,* y especialmente los medios de extenderla al profesorado de los distintos órdenes y de hacerla efectiva en todos ellos mediante procedimientos prácticos. Porque, en efecto, los dos vicios tradicionales en la educación del magisterio, han sido el exclusivismo con que ésta se ha visto limitada a la esfera de la primera enseñanza, y el sentido teórico y verbalista, en que ha venido informándose, ajeno enteramente al ejercicio mismo de la profesión. Necesidad de educación normal para toda clase de maestros; exigencia ineludible de alcanzarla desde el primer momento, como se obtiene toda habilidad práctica: viendo hacer, haciendo y reflexionando sobre lo hecho con sentido crítico para corregirlo, son las dos condiciones esenciales que se trata de conquistar en este punto. De aquí la atención preferente que en todas partes se dedica hoy a la reforma de las Escuelas Normales, procurando inspirarla en espíritu práctico, que llega hasta querer convertir la escuela primaria, como base de aquellas, en un verdadero laboratorio de Pedagogía. De ello igualmente procede la creación, en todos los países, de centros, análogos por su índole a los seminarios pedagógicos de las Universidades alemanas, puestos al servicio de la formación técnica especial del profesorado de la segunda enseñanza y de la superior, en cada uno de los distintos estudios que aquel se proponga cultivar. Y aunque sin inmediata aplicación de carácter normal, a este mismo movimiento responde en el fondo, la abundante creación de cátedras de Pedagogía, veri-

ficada en estos últimos años, en casi todas las Universidades de los pueblos más adelantados; pues del superior cultivo filosófico e histórico de aquella ciencia, ha de esperarse con fundamento un sólido influjo sobre la labor práctica del maestro, así como sobre la renovación de los métodos y de todo el arte de la educación y la enseñanza.

Las cuestiones hasta aquí enumeradas, refiérense por igual a todos los grados de la organización escolar; pero las hay, además, especiales y tocante a cada uno de aquéllos. Bastará recordar el tan conocido y actual problema de la *segunda enseñanza,* cuyo amplio enunciado deja ya presumir la multitud de términos, relativos a dicha esfera de la educación, que deben estar puestos en tela de juicio. Así es, en efecto: pues, comenzando por su propia existencia, todo se halla en cuestión en este grado: programas, planes, métodos, procedimientos, régimen, disciplina, títulos y exámenes; siendo, por tanto, muy honda la crisis que atraviesa al presente la segunda enseñanza. Para orientarse en ella, conviene insistir especialmente en las cuestiones más discutidas, a saber: la del *carácter* de los estudios secundarios, fijándose, sobre todo, en su relación con los primarios y con los «superiores»; la del *programa* de los mismos, y la del *bachillerato.*

Los diversos puntos de vista, desde los cuales se pretende resolver dichas cuestiones, dan idea de la grave perturbación que experimenta hoy la enseñanza secundaria. ¿Cuida ésta sólo de preparar para estudios ulteriores; está encargada, por el contrario, de la cultura general humana; ha de organizarse para que sirva a todas las clases sociales; toca sólo a la educación superior de las «clases medias», debe desaparecer como esfera independiente, por no corresponderle fin alguno...? Y, según ésto, ¿cómo ha de organizarse? ¿Con carácter enciclopédico, desenvolviendo progresivamente los conocimientos de la escuela primaria, o con sentido especial en servicio de una clase y de una preparación a otros estudios más amplios y de facultad? De aquí, por tanto, el distinto carácter que tendrá su programa. Divídense principalmente las opiniones en este punto, obedeciendo a un distinto sentido de la cultura general, entre partidarios del sistema *clásico,* basado en las tradicionales disciplinas de este orden: lenguas, literaturas, historia y filosofía antiguas, con las matemáticas; del sistema *realista,* que se funda, sobre todo, en los estudios modernos, principalmente en las ciencias de la naturaleza y en sus aplicaciones. Éstos son los dos tipos de se-

gunda enseñanza que hay en casi todos los pueblos, y con ella se relaciona el problema del *bachillerato,* donde los campos se dividen igualmente entre defensores de un solo sistema unitario, ya con predominio clásico, ya realista, ya comprendiendo, en la debida proporción, ambos programas; y partidarios de la variedad de bachilleratos, distintos desde el comienzo o con un período común para diversificarse más adelante.

Cierto que no puede decirse exista una crisis de la enseñanza superior como en la secundaria, y, sin embargo, también comienza a ponerse en cuestión el *concepto de la Universidad,* a la hora presente. De los dos tipos fundamentales de Universidades que se han producido en la historia, el alemán y el inglés, ¿cuál está llamado a prevalecer en lo futuro; el primero, que cuida sobre todo de la formación del especialista científico, o el segundo, que atiende con preferencia a crear el carácter, a despertar en el espíritu un alto sentido ideal, que luego trascienda a todas las relaciones de la vida para ennoblecerlas? ¿Debe la Universidad formar hombres o sabios? ¿Cabe concierto entre ambas direcciones, y, si, en efecto, cabe, cómo puede lograrse? A esta tendencia, que podría llamarse de la «educación» universitaria, corresponden los dos fenómenos actuales más salientes tal vez que pueden registrarse en dicha esfera. Es uno, la agitación especialmente producida por los hombres universitarios de todos los países y muy señaladamente en Francia, para levantar el *ideal de la juventud* contemporánea, excitar sus energías y empujarla con vigor, sobre todo hacia la *acción moral,* de que tan altos ejemplos está dando ya en nuestros días el estudiante de las Universidades inglesas, poniendo mano prácticamente y entrando de lleno con entusiasmo, mediante multitud de asociaciones y empresas de todo género, en la educación de las últimas y más necesitadas clases sociales. Es otro, el poderoso movimiento de propaganda, iniciado de igual suerte en Inglaterra, con el título de *extensión universitaria;* obra también social de la Universidad y de sus miembros, que se proponen con ella hacer partícipe al mayor número y en el grado más alto posible, del privilegio de superior cultura intelectual de que sólo ellos gozan.

El gran desarrollo de aquellas profesiones fundadas sobre todo en la aplicación de las ciencias naturales, que caracteriza a nuestra época, ha obligado a discutir hoy más que nunca los problemas de la *educación técnica.* Trátanse éstos en la actualidad desde dos puntos de vista. Uno, general, que se refiere a todos los grados de la en-

señanza; otro, más particularmente circunscrito a la escuela primaria. Y, como la necesidad del elemento práctico resulta clara y evidente en esta esfera, lo mismo en uno que otro, el *taller* es el ideal a donde se han dirigido desde el primer momento todos los esfuerzos. Reina todavía en la mayor parte de las escuelas especiales el clásico abismo entre la pura educación teórica del ingeniero y del arquitecto y la meramente práctica del contramaestre y del obrero; pero va desapareciendo ya de los proyectos y aspiraciones modernas, y empieza a concebirse que aquellos son grados de una misma serie, y que un solo sentido debe inspirar y un solo plan regir a toda la educación técnica. Cómo organizar ésta sobre una amplia e indispensable base de cultura general, primero; sobre una preparación politécnica además, que sirve para llegar luego racional y progresivamente a la última especialización determinada, y cómo conservar, en medio del exclusivismo a que lleva el puro trabajo profesional, abierto siempre el horizonte hacia los grandes estudios, problemas e intereses humanos, es tal vez el problema de mayor amplitud y generalidad que debe preocupar en esta esfera.

El otro aspecto de la cuestión se circunscribe a la escuela primaria. La necesidad de preparar pronto a las clases obreras para lo que inmediatamente les hace falta en la lucha por la vida, y el deseo de que aquellas no abandonen, sin embargo, prematuramente la iniciación en la cultura general humana, así como el desarrollo armónico de todas sus facultades, obliga a pensar en un concierto de ambos elementos, por cuya virtud, el mero trabajo manual educativo, propio de la escuela primaria, donde representa la base de la habilidad y destreza que más tarde se especializará, viene a convertirse en verdadero taller para aprendizaje de profesiones ya determinadas. Y en esta combinación de uno y otro fin estriba principalmente la *escuela de aprendices,* ya predominando la profesional, que consiste en llevar *la escuela al taller,* ya conservando preferente valor a los estudios generales, según el plan que introduce *el taller en la escuela.*

Para terminar la enumeración de los principales problemas pedagógicos, resta solamente decir cuáles sean los que interesan hoy por lo que toca a las relaciones de la Escuela con los otros órdenes de la vida, en particular con el Estado y con la Iglesia.

Mencionado queda ya, al hablar de la educación religiosa, el aspecto político, de mayor actualidad, de este problema y en que

intervienen para resolverlo aquellos tres factores. No ha de volverse ahora sobre él, ni podrían realmente indicarse otros de tanta importancia en este orden. En cuanto a la relación de la Escuela con el Estado, la cuestión clásica y tan debatida de la *libertad de enseñanza,* parece como si estuviera en principio agotada, y amigos y enemigos convencidos de que se ha dicho todo acerca de ella; aunque se halle abandonada por completo, en la práctica, al escéptico oportunismo político imperante, que hará prevalecer en la mayoría de los pueblos, según circunstancias del momento, uno u otro sentido. La atención pedagógica vuélvese hoy hacia cuestiones más concretas de esta misma índole, siendo las universitarias, sobre todo, especial objeto de sus preferencias. Al movimiento contemporáneo de protesta contra la abstracta centralización política y la absorción por el Estado de tantos fines cumplidos antes con independencia de él y vida propia, al moderno renacimiento de la antigua vida local y corporativa, responde el problema de la *autonomía universitaria,* que, con más o menos fuerza, comienza a agitarse hoy en todos los pueblos latinos. Análogas, aunque todavía más amplias aspiraciones de libertad, en lo que se refiere a la ciencia y la enseñanza, dan origen al de las *Universidades libres,* que empieza también a bosquejarse, dondequiera que existe conflicto entre espíritu dominante, ya en doctrinas, ya en métodos, en las Universidades oficiales y las tendencias de una parte de la opinión, que protesta, ora en sentido progresivo, ora regresivo, pero siempre en nombre de la libertad y amparándose en ella, contra la enseñanza dada por el Estado, y afirma el derecho que le asiste de procurarse un régimen docente, según principios y procedimientos que estima superiores a los que informan el sistema oficial, aspirando, por último, a obtener la colación de grados. Fácilmente se advierte la estrecha relación en que este movimiento debe hallarse hoy con el desarrollo de la política en cada pueblo y en particular con el influjo de la Iglesia. Importa notar, además, que se produce lo mismo allí donde acabó la autonimía universitaria que donde ésta se ha conservado; pues, si en Inglaterra y los Estados Unidos las Universidades libres no pueden obedecer a un espíritu de protesta contra el Estado, que no existen, las hay también que nacen inspiradas en ideales y fines contrarios a los dominantes en aquella sociedad, y viven ricas y fuertes merced a la poderosa iniciativa de la raza a la que pertenecen.

He aquí en rápido bosquejo los problemas contemporáneos de la Pedagogía, que han de ser expuestos en estas lecciones.

Mas, para razonarlos debidamente, convendrá antes examinar a grandes rasgos los antecedentes históricos que los han preparado, tratando de ver, si es posible, su origen y las frases y caracteres principales que han revestido hasta llegar al estado en que hoy se encuentran. Ojeada histórica, que formará el asunto de la primera parte de este curso.

UNA CARTA Y TRES CONFERENCIAS

Carta a los organizadores de un mitin de cultura en Orense, 1912*

Por su importancia verdaderamente excepcional y oportuna, que aumenta la autoridad de la firma, publicamos la carta que el Director del Museo Nacional Pedagógico, D. Manuel B. Cossio, dirige a los organizadores del mitin de cultura celebrado en Orense hace pocos días.

Aconsejamos a los Maestros de España y en general a todos los que se preocupan por la enseñanza, que estudien este documento con la detención que merece, pues las consideraciones atinadísimas que contiene, modelo de observación y merecedoras de un entusiasta aplauso, y las orientaciones que seguramente he de inspirar, así lo reclaman.

Dice así.

«San Victorio (Betanzos), 16 de agosto de 1912.

Sres. D Basilio Carmona, D. Pío R. Ogea, D. José María Carmona y D. Luis Soto Menor.

Muy señores míos y de mi consideración más distinguida: Ausente de este sitio, recibo con retraso su muy atenta del 8. No tengo palabras con que agradecer el que tan espotáneamente se acuer-

---

* Publicada bajo el título de «Un documento» en *La Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes,* XXIV (1912) 548-550 y 564-566.

den de mí, ofreciéndome la presidencia del mitin de cultura que se ha de celebrar en esa capital el 25 del corriente. Razones de conducta, que desde antiguo vengo observando, me impiden en este caso aceptar el puesto con que ustedes quieren honrarme y con que me vería muy honrado. Todavía no es ocasión de que yo las modifique, y estoy seguro de que ustedes sabrán interpretar con bondad esta resolución mía, haciéndome el honor de creer que, si no debo ni puedo figurar en la presidencia de esta Asamblea, estoy, sin embargo, absolutamente en espíritu con todo lo que en ella signifique justicia, cultura, nobleza de ideales, abandono de egoísmos, solidaridad y pacificación de vida.

La justicia es lo primero, y por justicia debe pedirse que en España haya escuelas públicas. No hagamos la farsa de querer llevar al Rif las que aquí no tenemos. Y la escuela, bueno será que se repita, no son los ladrillos, ni los mapas, sino el maestro. Bien contados no llegan los españoles, los que ahora (¡ya estamos salvados!) se llaman nacionales, a 28.000. Para que cada grupo de cincuenta niños en edad esscolar, entre cuatro y doce años, tuviera un maestro, harían falta, mal, muy mal contados, 80.000. ¿Y puede todavía preguntarse un ministro de Intrucción Pública cuáles son los problemas que ha de acometer en primera enseñanza? Con 1.000 escuelas nuevas, indefinidamente en cada Presupuesto, no satisfaría la deuda que en este punto el pueblo tiene derecho a pedir a sus gobernantes. No se satisfaría, porque 50 niños para cada maestro, si en España puede representar, por desdicha, un *desiderátum,* está ya en la conciencia de las minorías impulsoras, en todo el mundo culto, que ello es tanto como condenar la raza al embrutecimiento. Para ejemplos bastaría citar Londres y Copenhague.

Mil escuelas al año quiere decir 1.000 maestros con las condiciones naturales y morales de la vida, que su función —ni más alta ni más baja que otra alguna— reclama ahora en nuestros días, si a ella ha de acudir, para servirle de órgano, en vez de inevitable detritus social, a que de otra suerte, aquí en todas partes se la condena aquel núcleo de individuos que hacia ello se sientan movidos, ya que no por el fervor *pestalozziano* —patrimonio excluvsivo de héroes y santos en todas las esferas—, por la afinidad de la obra con las inclinaciones personales y por la legítima esperanza de los medios para hacerla fructífera. Procurar estos medios es más difícil, ciertamente, que salir del paso en cualquier ocasión propicia con la consabida monserga y trasnochada retórica del «Batallón sagrado de la ciencia».

Escuelas, muchas escuelas; porque si a veces las pocas que hoy hay están vacías, es porque el padre, con razón, las halla inútiles, el niño, ingratas, y ambos, difíciles. Y para hacer las escuelas útiles, agradables y fáciles; para acabar con el mortal mecanismo, con el régimen gregario, con las dificultades de asistencia, no hay otro recurso que el de muchos y buenos maestros.

El problema económico que esto trae consigo se resolverá de suyo cuando haya conciencia de la necesidad a que responde. Porque los pueblos, como los individuos, no gastan en la medida de sus recursos, sino sólo en la de sus intereses. Y si a España le interesasen las escuelas, más gastaría en ellas. Pero la enseñanza, y singularmente la primaria, ha sido y continúa siendo la *Cenicienta* de los programas de todos, sin excepción, nuestros partidos políticos. ¿Es que hay divorvio entre ella y el pueblo, como Costa opinaba? Pues en ningín caso nos queda otro recurso que seguir las huellas de aquel gran patriota, esforzándonos día tras día, colectiva, solidariamente, como ustedes van a hacerlo, por crear espíritu nacional en esta esfera. Si existiese no habría diputados que se escandalizaran —por despilfarro público— del sueldo mínimo de 1.000 gracia de 500 pesetas. ¡Cuándo tal van las cosas en el mundo, que el de 2.000 francos no habrá, sin tardar mucho quien lo quiera!

Para el número y las condiciones materiales basta el presupuesto. Para las morales y pedagógicas hace falta, además, espíritu. De justicia para el pueblo es darle cuantos maestros necesite y bien pagados. Pero es un crimen dárselos malos. Y no conozco mayor injusticia para pueblo y maestro que lanzar a este desde la Normal a una escuela, olvidándolo luego en absoluto durante toda su vida, como al presente hace. En este miserable abandono sólo le quedan al maestro dos caminos; la desesperación o el endurecimiento. Hay que abrirle un tercero, y esto es lo que más urge: el de la alimentación de la vida espiritual, el del aliento de los ideales, el de la renovación de la cultura, el de la inquietud ante nuevos problemas, el de la satisfación ante superiores resultados.

Que el maestro no se sienta solo; que halle donde volver la vista a toda hora es el propósito que debe perseguirse y la más urgente reforma pedagógica. Ésta debiera ser la obra de la inspección, como continuidad que es en el fondo, y no otra cosa, de las Escuelas Normales. Así, en nuestro estado actual, al número indefinido de maestros corresponde otro número indefinido de inspectores; que no hemos de llegar, por muchos que haya, ciertamente, tan

pronto, aquí donde las escuelas se visitan cada cinco, cada diez o cada viente años, a verlas visitadas a diario; lo que en su día, aunque parezca ilusión, llegará a ser un hecho. Y no se hable del fondo mismo de la función inspectora, que mientras no sea esencialmente tutelar y pedagógica, no servirá de nada. El aumento ya iniciado es poca cosa, pues el mal es tan grave que urge echar mano de remedios heroicos. La Iglesia, gran maestra, nos ha dado el ejemplo desde antiguo. Donde la fe decae y se corrompe la vida, envía en misión extraordinaria los más santos y más sabios varones. Misiones extraordinarias necesitan igualmente las escuelas. Pero misiones numerosas de varones, también sabios y santos; de palabra sencilla y sugestiva, de obra real y práctica, sin conferencias retóricas ni vanas discusiones académicas; que sienten sus tiendas en las cabezas de partido; que acudan a los más necesitados; que dejen en cada sitio un hogar encendido; que lleven tras de sí, en suma, un reguero de luz y de calor, de educación y de pedagogía ambulante por todo el país durante mucho tiempo.

¡Los más sabios, los mejores! He aquí el problema, y en él estriba todo el resultado. Ni los decretos ni las reales órdenes gobiernan el mundo, sino las ideas; pero las ideas hechas carne en los hombres que las llevan a la vida. No emprender nada sino en la medida prudencial de los órganos que han de realizarlo es el deber más elemental de la honradez política. Por olvidarlo está nuestro país lleno de tantas farsas gacetables, antiguas y flamantes, que no han engendrado sino escepticismo y descrédito.

La responsabilidad está, pues, en último término, en escoger los hombres y en no escoger nunca sino aquellos que sirvan, por pocos que sean, aunque fuera uno solo. Si la elección es buena, el grano de mostaza invadirá la tierra. Pero que oiga y aprenda el que haya de escoger en adelante que, no puede perpetuarse el espectáculo de órganos altos o bajos que no sirvan a la función encomendada, y que jamás se ganó batalla alguna en que el soldado no tuviera fe en los jefes.

A estos tres puntos, así bosquejados en sus líneas generales, añadiría todavía un cuarto, que toca esencialmente a la pacificación de las almas. La escuela pública ha de ser verdaderamente pública, y por eso ninguna no puede, no debe ser *antinada* ni *antinadie.* Supónese en ella el puro amor, basado en aquellos principios eternos y universales que hacen, en último término, a despecho de egoísmos y sobre toda miserable discordia de la Humanidad entera una

familia. Sigan las tradiciones mientras no se caigan solas; pero no puede exigirse menos, en aras de la mutua concordia, que el respeto a la conciencia del padre, del hijo que dejen en cada sitio un hogar encendido; del maestro. ¿O es que va a continuar este incapacitado, con semejante excepción ignominiosa, entre todos los órdenes del Cuerpo docente?

Se hace larga esta carta, que creí al principio fuera de pocas líneas; pero no me pesa haber dejado correr la pluma. Pienso ahora que el único modo práctico de corresponder a su bondadoso ofrecimiento es colaborar, como puedo hacerlo desde aquí, a la meritoria empresa que acometen. Si dentro de este plan somero hubiera de seguir puntualizando orientaciones, me haría interminable. Indicaré solamente, para concluir y en forma de lista, las que al paso buenamente me ocurren, con carácter, claro está, algunas de ellas de ensayo.

Nombramiento del magisterio con garantías más sólidas sobre vocación, ciencia, moralidad y aptitud que las que ofrece el actual sistema de oposiciones.

Unidad de título profesional.

Uniformidad en la categoría de escuelas.

Sueldos personales y ascensos sin cambiar de localidad. A los rurales había precisamente que enviar, como medida de gran valor político educador, los mejores maestros.

La Escuela Normal, en sus grados superiores sobre todo, fundida con la Universidad, donde alumnos adquirirán, con los de las facultades, su cultura general, y convertida además paulatinamente en pura escuela práctica. Cada día que el normalista no practica, no prepara la lección práctica, no ve practicar o no juzga y critica lo hecho es día perdido para su formación docente y educadora.

La inspección pedagógica formando parte de las mismas Normales. Los inspectores, como otros tantos profesores de ellas, turnando tal vez en las funciones de inspección y de enseñanza, y siguiendo el influjo sobre el alumno y sobre maestros el mayor tiempo posible.

Formación intensiva del personal en ejercicio. Cursos breves y prácticos de tiempo en tiempo. Viajes bien dirigidos, dentro y fuera de España. Nada hay más esencial. Cuanto en este orden se gaste todo es poco.

Graduación, por años escolares, de clases, sin contemplación a ningún interés egoísta y sin otro límite que el impuesto por las condiciones del personal.

Programa, el que buenamente pueda enseñar el maestro. Su ulterior desarrollo, como todo lo relativo a

Métodos y procedimientos, ha de hacerse posible principalmente por la labor de la inspección y de las misiones. Todo lo demás que se mande por otro camino será letra muerta.

Material, poco y muy escogido. Nunca más que aquel que realmente pueda usarse en la escuela. Gastar sobre todo en el maestro, para que llegue un día en que todos sepan reunir y fabricar el que necesite.

Edificios baratos; aire, luz, higiene, campo y nada de ornatos superfluos. Sobran los ejemplos de que esto es posible.

Administración y régimen que tiendan a sustraer al maestro y al inspector de todo cacicato, haciéndole depender solamente de sus propias autoridades profesionales. El Estado es el organismo que en nuestro país, con leves excepciones, ha dado, hasta el presente, muestra de poder gobernar con menos desventajas la primera enseñanza. Lo que importa es que el Estado lo sustraiga de una vez, lo más posible, al continuo oscilar de los partidos y de las pasiones políticas. Desarrollo autonómico de la Dirección general, y para auxiliarla, unos pocos hombres ajenos a la política y bien escogidos.

Y hago aquí punto, felicitándoles de nuevo por su iniciativa y ofreciéndome de ustedes afectismo y seguro servidor, q. b. s. m. —Manuel B. Cossío.»

Aniversario de la muerte de Costa, 1912*

La obra

Voy a hablar de la obra pedagógica de Costa, de la obra exclusivamente. Si me lanzase a hablar de la persona, yo temería que se levantase su espíritu y viniese a decirme, como al director de la revista británica *Review of Reviews* cuando le rogó que trazara su biografía:

> Agradezco el honor; pero no le conozco, Hablar de mí mismo sería profanarme, y me estimo en poco para galardón y en mucho para el menosprecio. Soy español dos veces, porque soy aragonés. Trabajo por la reconquista. Me ocupo de asuntos interiores, los de mi pueblo, y mientras no consiga, que éste mejore de condición, cuanto he realizado no pasará de la categoría de un buen propósito. Así pues, mi biografía no le importa a nadie, ni a mí mismo.

Yo no puedo, por tanto, hablar más que de su obra. Su obra, al fin y al cabo, es su misma persona, porque Costa era un profundo

---

* *Ateneo. Revista mensual ilustrada* (Madrid) XIII (1912) 97-103. Extracto de una conferencia pronunciada en Bilbao por Cossío.

Para evitar confusión, se reproducen en cursiva los comentarios del autor del artículo *[N. del E.]*.

espíritu ético, y había entre su conocimiento y su vida una perfecta unidad.

Siendo yo discípulo y él maestro ya fuimos compañeros, porque, terminada su licenciatura de Derecho, emprendió una nueva carrera, la de Filosofía y Letras, que yo seguía.

Costa era un gran trabajador; noche y día a su lado, comencé a aprender en la potencialidad del trabajo.

Por él conocí después a un grande hombre a quien no he de nombrar, y al que un ilustre bilbaíno, Ramiro de Maeztu, ha llamado el Santo. (El orador alude, sin duda, a D. Francisco Giner de los Ríos.)

A este hombre le dijo Costa al presentarme: «He aquí una fuerza que es necesario explotar.»

EL MAESTRO

Costa, fundamentalmente, ha querido ser siempre maestro, y no lo ha dejado de ser.

Todo el mundo sabe que Costa era maestro primario; pero su cultura, su afán de ensanchar las relaciones intelectuales le llevó a la Universidad. De allí salió también siendo maestro.

Y, sin embargo, no pudo ser maestro en España. Lo ha intentado tres veces, realizando esas pruebas *magníficas* de las oposiciones. ¿A qué aspiraba? Una vez a una cátedra de Historia de España, y dos veces a una cátedra de Derecho político,

¿Sabemos si Costa conocía la Historia de España y el Derecho político? Ahí está el cúmulo de sus obras. ¿Es que alguno sabe algo de aquellos que obtuvieron las cátedras de Historia de España y Derecho político?

Y aún debo añadir otra cosa en apoyo de la personalidad de Costa. ¿Es que nadie ha escuchado de él la menor queja?

Jamás. Sabía que lo que importaba era su obra, no su persona.

Después de maestro, Costa no quiso ser más que político, y tampoco le dejaron serlo.

Pero Costa se impuso a la conciencia política por sus obras cuando ya era tarde para que fuera político. En Costa se había operado una evolución. Costa tenía los dos pies en el porvenir, y nadie que tiene los dos pies en el porvenir puede ser político.

Lo primero que tengo que decir ahora es que Costa, a pesar de que no le dejaban ser maestro, lo fue.

LA ESCUELA

Recuerda lo que en 1882 dijo Costa sobre la escuela práctica, viva, y añade el conferenciante:

Sería enorme citar el cúmulo de cosas recogidas por él, y me limitaré a consignar lo que puede ser más desconocido. He aquí cómo habla Costa:

> La escuela se mantiene sobre el mismo pie, conserva la misma organización que venía teniendo desde los días de Quintiliano, sin que la ciencia moderna haya hecho otra cosa que agregarle por vía de adherente, por vía de accesorio, para hacer su acción más eficaz, las excursiones instructivas, los museos escolares y las lecciones de cosas. El antiguo concepto de la escuela no se aviene ya con los nuevos métodos que la ciencia proclama y la experiencia acredita; hay que invertir los términos: eso que consideran como procedimientos auxiliares, las lecciones de cosas, y, por tanto, las excursiones instructivas, debe ser lo principal, o más bien, debe ser el todo; hay que ir a la *secularización* total, absoluta de la antigua escuela, hasta arrancarla de sus cimientos, y aventar sus escombros por todo el territorio, que todo el territorio debe ser escuela mientras no pueda serlo todo el planeta. Si la escuela ha de cumplir la noble misión que lo tiene encomendada nuestro siglo, si ha de labrar el espíritu de las nuevas generaciones para darle el temple que requieren las reñidas contiendas del siglo, no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero, donde vegetan los niños como plantas aisladas, en una semiobscuridad misteriosa, fija perennemente la vista en el termómetro, extraños a las agitaciones de la vida social y a los graves problemas de su tiempo, y tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales, difundiéndose como la sangre por todos los conductos y arterias del cuerpo social; no ha de representarse por un sencillo plano, sino por el mapa de España, teniendo por confines las playas del mar, por techumbre el cielo, por material de enseñanza cuanto posee y ha atesorado en la serie de los siglos la Humanidad; abriendo cátedra en la plaza pública, en el campo, en la mina, en el taller, en el buque, en el templo, en el mitin, en el tribunal, en el congreso, en el museo; allí donde la sociedad se congrega para pensar, para orar, para discutir, para trabajar, para realizar eso que constituye el fin último de la Humanidad en la tierra: el desenvolvimiento indefinido de nuestra esencia, el triunfo definitivo del bien sobre el mal y el ascendimiento perpetuo del alma hacia Dios.

¿No creéis que hubiera sido una pena que yo os hubiese privado de esta concepción de Costa de lo que debe ser la escuela?

Así concebía Costa la escuela. ¿Y qué es lo que ha pedido para la escuela? ¿Creéis que la escuela ha avanzado algo en ese sentido desde hace treinta años que lo dijo? Ahora comprenderéis cuál debería ser el desconsuelo de Costa.

Evidentemente progresamos, porque la solidaridad que se impone hoy en todas las naciones no nos permite quedar atrás; pero marchamos a un paso que no puede satisfacernos.

Las retribuciones de los niños ricos a los maestros deben estar proscritas. La escuela primaria sin retribuciones ha de ser el mayor elemento de paz para todas las contiendas sociales.

La única esfera en que el niño se mueve como creador es el juego.

De dos maneras se hacen las cosas: por el esfuerzo, o espontáneamente, jugando. El juego debe ser una norma pedagógica. Pero no debe especializarse el juego, sino aprovechar el juego espontáneo, porque si le especializáis, si organizáis el juego a una finalidad determinada, entonces le prostituís.

También pidió Costa hace treinta ellos el establecimiento de pensiones para el Extranjero a los maestros, como asimismo que todo se halle abierto para la mujer.

Como decía Spencer, es necesario que a la mujer la dejemos hacer. De lo contrario, ocurrirá que la vida es un carro que marcha con una sola rueda.

EL CARÁCTER NACIONAL

Iniciador y uno de los más activos propagandistas para la celebración del Congreso de 1883, Costa pronunció el discurso inaugural por hallarse enfermo de alguna gravedad el presidente, Cánovas del Castillo. Son éstas las palabras de Costa:

> Somos el pueblo de las grandes iniciativas y de los grandes presentimientos, y, sin embargo, por una especie de misteriosa e incomprensible paradoja, caminamos siempre a la zaga de las demás naciones. Los grandes progresos, las grandes invenciones,

> los grandes ideales se han iniciado en la Península, y la Península ha sido también la primera en volverles la espalda y relegarles a perdurable olvido; los grandes retrocesos sociales, los grandes absurdos políticos, los grandes crímenes de la Humanidad (como la Inquisición, la esclavitud, el absolutismo) se han iniciado igualmente en nuestra España, y, sin embargo, España ha sido la más tenaz en conservarlos y la última en abolirlos. Somos un pueblo de profetas que anunciamos el Mesías del progreso, a reserva de desconocerlo y tal vez de crucificarlo luego que aparece. El cielo de nuestra historia es un cielo de estrellas candentes que fulguran con luz vivísima durante un segundo, y que al punto se extinguen para siempre.

Esta definición es exacta. Los españoles todo lo empezamos, y no terminamos nada.

Cuando los Estados Unidos se posesionaron de Filipinas, recuerdo que se firmó un decreto en el que se decía que nada había que reformar, que todo estaba perfectamente determinado. No hay más que una sola cosa —añadía en el decreto—: que jamás nada de esto se ha cumplido.

¿No es esto lo que dice también Costa cuando define nuestro carácter nacional?

EL PROBLEMA ESPAÑOL EN LA ESCUELA

El año 1898, después del gran desastre colonial, aparece Costa como el Fichte aragonés, español.

Tenemos que ir —dice Costa— a la renovación. ¿Cómo?

Escribía Costa:

> La mitad del problema español está en la escuela, y a ella principalmente debió su salvación y debe Alemania su grandeza presente. Hay que *rehacer* al español; acaso dijéramos mejor *hacerlo.* Y la actual escuela no responde, ni remotamente, a tal necesidad. Urge refundirla y transformarla, convirtiendo a esta obra redentora las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesita son *hombres,* y al formarlos se debe educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad, La con-

> ciencia del deber, el espíritu de la iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal, tan decaído por falta del aseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de la alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponda a sus medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición especial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer a su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse.

¿Véis el cambio? ¿Veis cómo Costa va a la conclusión de que no hay salvación para el país más que en la escuela?

—Hay que echar —exclama Costa— siete llaves al sepulcro del Cid.

¿Qué quería decir con esto?

Él lo explica en estas palabras:

> Hagamos o promovamos una revolución en el Presupuesto de la nación que permita gastar en muy breve plazo 150 millones en edificar escuelas, y otros 150 en formar maestros, y el doble siquiera en fomentar la producción mediante caminos, obras hidráulicas, huertos comunales, enseñanza técnica de labriegos, rebaja del impuesto de consumos, etc., para que las clases pobres dejen de necesitar a la infancia en el campo y en el taller y puedan mandarla a la escuela, y sea por fin la escuela Covadonga espiritual que expulse de nuestro suelo el África que espiritualmente ha vuelto a invadirnos. Deshinchemos esos grandes nombres, Sagunto, Numancia, Otumba, Lepanto, con que se envenena a nuestra juventud en las escuelas, y pasémosles una esponja. Desmontemos de su pedestal al Gran Capitán y al duque de Alba, a Leiva y Hernán Cortes, a Alejandro Farnesio y a D. Juan de Austria, y llevemos a él a Fernando de Aragón e Isabel de Castilla, a Cisneros y Legazpi, a Hernández de Oviedo, a Lacerda, a Vives y Vitoria, a Antonio Agustín, a Servet, al P. Salvatierra, a Pedro de Valencia, a San José de Calasanz, a Belluga y Olavide, a Campomanes, a Floridablanca, a Aranda y Pignatelli, a Flores Estrada, a todos esos que caminaron en todo o en parte por la derecha vía, y en cuyos pensamientos y en cuyas obras podrían haber tomado rumbo y encendido su lámpara los creyentes en una España nueva.

¿Veis el ideal de Costa cómo era esencialmente histórico?

LA ESCUELA Y EL MAESTRO

No hay salvación más que con la escuela y el maestro.

Yo no salgo nunca a hacer conferencias, pues no quiero hablar más que con la gente que conozca.

Sin embargo, a Bilbao he venido dos veces, y se da la coincidencia de que ambas os he hablado de la escuela y del maestro.

No penséis más que en el maestro. Es lo único que importa. Teniendo el maestro lo tendréis todo. Colocad al maestro en las debidas condiciones económicas; si no será un esclavo.

Recuerda que por razón de su cargo recibió hace poco el ruego de una gran Empresa industrial del Norte (no de Bilbao precisamente) de buscar para unas escuelas de nueva fundación un maestro y una maestra, y que al hacerle presente que esto sería difícil, pues el Estado les ofrece mayores ventajas siempre que los particulares, se le replicó que no repararían en pagar al matrimonio de 2.500 a 3.000 pesetas al año.

Yo sonreí —añade—, y entonces se me dijo: «Nosotros queremos un maestro bueno. La maestra, no importa. Con que las niñas aprendan a leer y escribir, basta. No saben más las señoritas de la provincia.»

Si las clases elevadas se encuentran así, ¿qué podemos pedir a los demás? ¿Comprendéis la obra de Costa, *Oligarquía y caciquismo?*

Los ingleses han visto que sus obreros son inferiores a los americanos, y un hombre rico ha enviado treinta obreros a ver en dónde está la causa de la superioridad.

¿Y sabéis por qué son superiores? Porque han tenido madres superiores a sus padres.

Es claro. Allí la mujer ha estado nutriéndose en la escuela.

EL EJEMPLO DE COSTA

Costa nos ha enseñado a buscar el ideal.

No debemos ser ni indiferentes ni pesimistas. Debemos ser optimistas; pero optimistas tristes.

Además, padecemos fundamentalmente de la cobardía y de la mentira, dos vicios de la escuela española, somos cobardes en el sentido del valor cívico, y todos mentimos.

Esto no lo hizo Costa jamás. Nada de farsas.

Necesitamos gastar más en escuelas; pero mejor gastado.

Costa ha dado un ejemplo clarísimo de pobreza, de austeridad, de franciscanismo.

Con su persona y con sus doctrinas nos ha dicho que debemos ser pobres.

Esto es lo admirable.

Hay que sacrificarlo todo a la obra universal.

¿Por qué Fichte fue oído en Alemania, y no Costa en España?

Porque Costa decía que hacían falta escuela y maestro; y si no los teníamos, ¿cómo podíamos oír a Costa?

Es indispensable que esto se remueva. Cuando dejemos los españoles ese 68 por 100 de analfabetos que nos avergüenza, entonces será oído Costa.

EL EPITAFIO DE MIGUEL ÁNGEL

Debemos trabajar con sus doctrinas. Éste es el mayor homenaje que podemos rendir a Costa. Es decir, a la persona, no; a la obra.

Habla después de la amargura que se apoderó de Costa en los últimos años de su vida, y dice que en las obras que ha dejado sin terminar existe este interrogante: «¿Es que España puede salvarse?»

Y Costa, cuando en esto piensa, rompe en trenos de ira.

Cuando se habla —agrega— de monumentos a Costa en lo alto de las montañas, pienso que se le profana.

Costa hubiera deseado que se la dejara tranquilo en Graus, enterrado al pie de la membrillera a cuya sombra se sentaba cuando regresaba de paseo.

Allí ha debido descansar, y debió haberse puesto sobre su tumba lo que otro espíritu semejante al suyo, Miguel Ángel, escribió en bellas estrofas: «Grato me es el sueño, y más grato ser piedra. Encuentro que en mi patria la infamia perdura y sigue su camino la inmoralidad. Ya que no sabéis ser buenos, ¡por Dios!, no habléis alto, no me despertéis.»

Problemas actuales de la educación nacional, 1913*

Significación de estas conferencias

Señores: Dos fines me parece que pueden tener las conferencias que han iniciado los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio, y los dos llevan dentro un carácter muy significativo; por eso estimo que ha de ser conveniente comenzar llamando la atención sobre ellos. Es el primero, sacar los problemas de la Pedagogía y de la educación de la esfera estrecha, cerrada, profesional —que todo quiere decir lo mismo—, en que ordinariamente se mueven. Lleva este propósito a ventilarlos, a airearlos, a vivificarlos, haciendo que ellos penetre el espíritu general de la sociedad, adquiriendo, de esta suerte, aquel carácter de universalidad, sin el cual, no ya toda institución, sino aun todo principio, reducido especialmente a su esfera exclusiva, se petrifica y muere.

La Sociedad, por tanto, debe felicitar a los iniciadores de esta obra.

El otro fin consiste, a mi parecer, en agitar e inquietar los espíritus, procurando que salgan a la luz, que surjan y vengan a este si-

---

* Publicado en *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes* XV (1913) 161-165.

tio, tan visible y resonante, aquellos problemas que más honda y más amargamente deben preocupar, en los momentos actuales, a la sociedad española. ¿Quién negará que estos problemas son especialmente de cultura, problemas de educación, problemas para nuestro pueblo, en la hora que corre, de vida o de muerte?

Vacilando he estado sobre cuál de los dos fines debería servirme de inspiración para esta conferencia, a la cual vengo por requerimientos bondadosos de los organizadores, pero a la cual, tal vez, no he debido venir (ahora lo veo más claro) por el estado de violencia en que me encuentro ante un público tan extraño y numeroso, habituado yo a hablar exclusivamente con los alumnos en la intimidad de la clase.

MOTIVACIÓN DEL TEMA

Dos razones me han llevado a preferir inspirarme en el segundo de aquellos fines. Una, la intuición de las exigencias que el ambiente nacional pudiera tener derecho a hacerme en los actuales momentos, exigiencias que responderían legítimamente a la preocupación, a la obsesión que embarga hoy el ánimo de todo español que piensa, ante este abrumador aspecto político-social de la cultura patria. Otra, el recordar que ya tuve el honor hace años de hablar desde esta misma cátedra, con regularidad académica y en cursos sucesivos, de educación y de pedagogía sistemática. Fue entonces la primera vez que la pedagogía salió en España de los círculos meramente escolares a más amplias y públicas esferas, y fue, como ahora, en el Ateneo donde vino a mostrarse, abriéndose campo en el más ancho horizonte de la vida.

Pero hay, señores, una diferencia esencial entre ambos casos, y es digna de notarse por su significación y transcendencia. Entonces, la iniciativa hubo de producirse de alto a bajo, por influjo de presidencias, Juntas, de gobierno, clases directoras, en tanto que ahora viene a impulso de la juventud, del estudiante, de lo que podría llamarse en este caso el pueblo, de lo que representa el porvenir, en quien ponemos todas nuestras esperanzas, mostrando así la bendita inquietud que le espolea y el ineludible influjo que tiene el deber de conquistar más intensamente cada día, si ha de haber salvación para nuestros destinos.

¿Y, qué podría yo decir desde aquí, y en esta ocasión acerca de los problemas candentes relativos a la educación nacional, sino

aquello mismo que durante tantos años, trabajosa y calladamente, la orientación a que pertenezco ha venido, en comunión espiritual, formando? Aquel fondo crítico de verdades amargas, y aquel animador optimismo de aspiraciones ideales que con distinta forma y en diversas ocasiones, pocas, sin duda, pero antiguas y recientes, yo mismo, uno entre tantos, y el menos de todos, ha fijado ya públicamente, como si fuera mi credo pedagógico? No podría ahora, tal vez no debo hacer otra cosa, aunque quisiera, que repetir una vez más con nuevas palabras lo que suena como nota absorbente en mi conciencia, lo que está en la conciencia de los afortunados que han llegado a formarla; lo que todos, sin excepción, los que han querido oír han oído, porque lo han proclamado a gritos enlos últimos tiempos, los más altos representantes de la vida nacional al ahondarse en el problema ineludible de la cultura patria: Costa, con sublime indignación desesperada; Cajal, con objetiva templanza; Unamuno, con su inquietante y espiritual personalismo; «Azorín», con su honda secillez y sangrienta bagatela; toda la juventud del 98, con su amargo despertar, su protesta bravía, su nueva revisión de los valores, su consolador y refrescante idealismo. Sí, diré una vez más lo ya dicho. ¡Qué importa! Platón opinaba que hay cosas que pueden decirse dos y hasta tres veces.

La conferencia y el problema central de la cultura

Es interesante, señores, ver cómo tratando de analizar mi estado de ánimo, mi posición personal frente a esta conferencia se llega precisamente al núcleo del problema que nos ocupa, a la centración de todos los elementos que lo constituyen.

La personas que han tenido la bondad de invitarme a hablar a aquí esta noche saben que mi resistencia a complacerlas fundábase en la duda sober el valor de este acto.

Compréndese, desde luego, que, cuando se trate de aprender haya quien enseñe y se den conferencias; pero en este caso trátase no de enseñar y aprender, sino de agitar y de inquietar, de mover y conmover. ¿A quién? A un público que viene convencido, ganoso, a lo sumo, de confortarse, como el fiel acude a escuchar la palabra del pastor de su iglesia. Algún valor tiene ésto, sin duda; yo no lo desconozco. Pero aun suponiendo que no desaparezca anulado por

la virtud malsana del elemento dramático de toda conferencia, que descentra, en parte, el alma del oyente, llevándole desde las cosas mismas, a que objetivamente debería entregarse, hacia lo que es siempre subalterno, personal y subjetivo, vadría la pena un tan nimio resultado ante la magnitud de las empresas que en la educación nacional aguardan nuestro esfuerzo.

Pero el motivo fundamental de mis dudas es otro. Si yo no creo en el valor de esta conferencia, es porque todo el público que a ella asiste sabe ya leer, y cuando se sabe leer, no hay nada más urgente ni que más importe para la formación del espíritu y para la creación de la cultura, que utillizar sin descanso aquella fuerza.

De la necesidad de enseñar a leer, como consecuencia lógica, aparece la escuela, que no es el rudo taller del trabajo mental ni se desenvuelve bajo la férrea disciplina de una actividad forzada, sino que por el contrario, es el lugar del santo ocio en que se cultiva el arte, la inteligencia, todo aquello que es superior a las ordinarias tareas que porporcionan el sustento. Si no decidme: toda la lucha social, todos los afanes de los obreros y de los no redimidos, ¿qué finalidad tienen sino la de conseguir ese ocio sublime que eleva su alma y que les da consciencia del supremo goce de vivir?

ASPECTO CRÍTICO

El problema crítico en España puede formularse de la manera siguiente: ¿Es que en España tenemos lo suficiente para satisfacer las necesidades de la enseñanza? ¿Estamos en camino de que pueda enseñarse a leer? Unos —de buena fe— creen que sí y otros que no.

Los primeros viven de antiguo de la clase que gobierna; son los que tienen representación en el Parlamento, los que a raíz de la catástrofe del 98 exclamaban por una voz ministerial: «No estamos tan retrasados; tenemos más escuelas que Inglaterra, pues mientras esta nación cuenta con 25.000, nosotros tenemos 27.000.»

Así era; sólo que mientras Inglaterra contaba con 130.000 maestros, nosotros teníamos 27.000. Y posteriormente se ha dicho: ¿Es que no tenemos Inspecciones, Escuelas Normales y de párvulos, ni adultos, Institutos, Universidades, etc.? ¿Es que no tenemos todo esto? No tenemos nada de eso; porque están hechas con la más buena fe, pero sin conocimiento de causa.

Todos sabéis que la Universidad quiere decir «Corporación»; pues bien decidme:

¿De cuántos en cuántos años se reúnen los Claustros y qué asuntos tratan de aquellos que se encaminan a resolver los problemas de carácter docente?

¿Qué voy yo a contar de nuestras escuelas, cuando en la última asamblea de inspectores se ha dicho que en las mesas de algunas de ellas se colocaban las cajas de los cadáveres?

¿Qué voy a decir de las escuelas de párvulos, cuando apenas llegan a quinientas en toda España?

¿Qué voy yo a decir de las clases de adultos que duran dos horas por espacio de dos, tres o cuatro meses al año?

¿Se puede resolver con estos elementos el problema pedagógico?

¿Material? Unos mapas para aprender lo que era el mundo en 1870.

¿Locales? Fijémonos en Madrid: las escuelas en casas de vecindad; muchas veces una puerta vidriera separa la habitación de un tuberculoso.

LA FRIVOLIDAD

Este estado de cosas se mantiene por la ignorancia por la falta del libro y de saber leer de dónde viene la frivolidad nacional. La frivolidad es la nota característica de los que gobiernan, los cuales honradamente, se figuran que nos encontramos bien.

Frivolidad es vaciedad, cosa sin importancia. ¿Y qué puede producir la frivolidad? Nada. Pobreza.

«Frívola verba», son las palabras a las que no se puede prestar fe, porque son vana apariencia de lo que no es, porque se quiere burlar con lo externo la esencia de las cosas, y esto es lo que constituye el tipo del pícaro.

La picardía está ya en relación con el elemento ético, con el principio moral de la honradez, de la sinceridad.

NUEVO ELEMENTO EN LA FÓMULA DE COSTA

No se expresa enteramente la situación española con la fórmula «escuela y despensa», porque a la ignorancia y a la pobreza hay que añadir un tercer factor: inmoralidad.

Resultado: que el pueblo ha perdido la fe en los gobernantes.

¿Qué hacer para resolver este conflicto? Encontrar hombres. Si existen, tomarlos, y si no existen, formarlos. Al igual que los soldados napoleónicos, toda persona de veinte años que se dedique a la educación lleva el bastón de mariscal en la mochila.

NECESIDAD DE FORMAR MEDIO

Urge formar rápidamente hombres. ¿Cómo? Formando el medio, que es el gran agente educador. Es preciso buscar las ideas donde estén, enviando gente adonde puedan recibir el medio de la cultura moderna en toda su plenitud, y de allí que nos la aporten a España. No tiene otro sentido la palabra europeización.

Nosotros no conocemos a España, ni sus necesidades, ni su vida, mientras no la contrastamos con la de otros países.

España está en un extremo de Europa y no es fácil que a los extremos lleguen en toda su plenitud las palpitaciones de la vida central. Cuando constituíamos el foco geográfico de la cultura hemos sido grandes.

Los grandes momentos vitales de España y todas sus ideas fecundas han sido promovidas por hombres que vivieron en el extrajero.

«Azorín» ha demostrado cómo las personas que han podido influir en la marcha española estaban impregnadas de espíritu extranjero.

Luis Vives, el gran filósofo, vivía siempre en Inglaterra, y algunos biógrafos lo clasifican entre los escritores y filósofos ingleses; Saavedra Fajardo, Gracián, Moratín no hicieron más que aportar a España el pensamiento europeo. Carlos III, el gran rey, nos reavivó con la civilización francesa, y Gil de Zárate, Montesinos y Castro alentaron nuestra enseñanza inspirándola en sistemas y procedimientos extranjeros.

EL IDEAL

Si en España hay ideal individual, no lo hay aún colectivo. Con el ideal social viene la pacificación de las almas y el nacimiento del espíritu cívico. La base de la pacificación es la tolerancia. La es-

cuela debe disfrutar de esta tolerancia y concordia, la cual no puede existir sin el respeto más amplio a la conciencia del maestro y a la del niño.

Conclusión

Habiéndole prolongado mucho la conferencia a jucio del Sr. Cossío, se resolvió por temor —infundado— de fatigar al auditorio a enunciar tan sólo algunos conceptos a modo de epílogo. Consideró la educación como obra de arte, y, por lo que respecta al sujeto de ella, el alumno, dijo que el problema es concretamente la lucha contra el analfabetismo, y lo más urgente, atender al alumno rural, llevando los mejores maestros a las últimas escuelas. Insistió en la necesidad de formar bien el Magisterio, y cómo se debe pasar del material escolástico a la intuición directa de la Naturaleza.

Deberes del gobierno ante el problema: no poner trabas, no ocultar el sol; suministrar medios sin regateo, que los pueblos no gastan en la medida de sus recursos, sino de sus necesidades. La previsión del gobierno debiera limitarse a poner en práctica el lema del pueblo latino: «Justicia y libertad.»

Con la frase de Spinoza: «No lloréis, ni os intimidéis; entended y ejecutad», terminó el conferenciante su luminoso trabajo que fue, a nuestro parecer, algo como el desbordamiento de un caudal de profundas, largas y reflexivas meditaciones acumuladas en laborar silencioso durante largo tiempo.

El numeroso auditorio prorrumpió en nutrida salva de aplausos y felicitó efusivamente al Sr. Cossío.

El problema de la Escuela en España, 1915*

Como estaba anunciado, ayer tarde inauguró el curso de conferencias de la Escuela Nueva, con una notabilísima acerca del tema «El problema de la Escuela en España», el ilustre profesor, director del Museo Pedagógico, Sr. Cossío.

La concurrencia al acto fue extraordinaria.

Comenzó el Sr. Cossío recordando que en otra ocasión, habló en la Casa del Pueblo, sobre Rousseau, quien se mostró en su vida y en sus obras enemigo de la Escuela.

Y, sin embargo, hay una gran relación entre Rousseau y el tema que voy a tratar. Rousseau era enemigo de la Escuela por lo que ésta era y es: una traba, un molde, un cuño. Filósofo de la naturaleza y la libertad, era un educador de la individualidad. Para Rousseau, la Escuela era, en lo fundamental, un rebaño. Existe, además, otra razón para esta enemistad. Rousseau fue un apóstol de los pobres, de los ignorantes, de los humildes. La Escuela era entonces, y es hoy, aristocrática. ¿Veis la relación que entre Rousseau y nuestro problema hay? Porque todo el problema es hoy ése: convertir la

---

* Conferencia pronunciada en la Escuela Nueva de Madrid, que dirigía Núñez de Arenas, el 21 de diciembre de 1915. Resumen taquigráfico recogido en *El Socialista* al día siguiente.

Escuela en educadora de la libertad; hacer de ella una institución democrática, viva; transformarla, de cosa que ata, que moldea, que traba, en algo abierto a la naturaleza, amplia, igualitaria, de educación interna. Si yo os preguntara sobre lo que fue para vosotros la Escuela, estoy seguro que el 95 por 100 me respondería que un lugar de tormento donde aprendisteis, sin alegría, con miedo, con fastidio, recibiendo la vacación como un soplo de aire sano.

La Escuela no ha nacido como lugar de trabajo. Tuvo su origen en Grecia, y la palabra con la que la bautizaron quiere decir ocio. Parece raro. No lo es, y, por el contrario, tiene un sentido profundo. Todavía hoy, el labrador que tiene tres hijos y de ellos dos dedica al trabajo y uno lo envía a la Universidad, llama a éste el señorito.

En Grecia, el ciudadano se ocupaba de lo económico, es decir, de la administración de su casa y sus esclavos, y de la política, del gobierno de la ciudad. Los dedicados a trabajos utilitarios no eran tales ciudadanos; no tenían acceso al gobierno, y por ello no sentían la necesidad de libertarse de los puros fines utilitarios. ¿Veis la división de castas? En los otros, sí; el tiempo que podían disponer de ocio lo empleaban en sentir las cosas por las cosas mismas; en contemplarlas, en gozar su belleza; en saber la verdad. Por emplear este tiempo disponible para el ocio en la Escuela se llamó a ésta el ocio mismo. Entonces nació ya la Escuela aristocrática.

Contemplar las cosas, recrearse en ellas por las cosas mismas, no es un medio, es un fin.

Y llegar a que todo el mundo tenga su legítimo rato de ocio, libertado de las especulaciones utilitarias. ¿Ven si hay problema social dentro de la Escuela? Como que es todo el problema entero el de procurar a todos tiempo de ocio para que puedan dedicarse a las cosas como fin.

Tuvo otra representación la Escuela en sus principios: la de ser origen de esas instituciones dedicadas a la vida contemplativa. Como los hombres que a ella se entregaban tenían que poner su ideal en la vida eterna, apartándose de la vida activa, nacieron eso que llamamos conventos hoy.

Todo lo que hay fuera de la Naturaleza es de origen griego, incluso el cristianismo; ya lo pudo decir Tertuliano, que fue anterior a Cristo.

Y de las invasiones de los pueblos bárbaros sólo supervivieron las escuelas dedicadas a la vida contemplativa.

En el siglo XIII, en ese siglo en el que tan prodigiosas catedrales se construyeron, se creó esa Escuela, eminentemente aristocrá-

tica, que hoy conocemos por Universidad. Y llegó el Renacimiento y floreció la enseñanza de Humanidades. De lo divino a lo humano. Y fue entonces cuando se crearon otras Escuelas menos aristocráticas que conocemos por segunda enseñanza, y que hoy son especialmente de la burguesía. ¿Qué pasaba entonces con lo que hoy es la enseñanza primaria? Eran Escuelas de caridad, donde se recogía a los pobres, Escuelas de rebaño propiamente dichos.

La Escuela como deber moral nació en los Estados Unidos. Así tenía que ser. De las Colonias tenía que venir esa transformación. Ya en el siglo XVII, en los Estados Unidos se imponían multas a los padres que abandonaban la enseñanza de sus hijos, hasta llegar a Washington, que decía a sus compatriotas que cuanto más efectiva fuera la participación de los ciudadanos en la gobernación del país, más debía el Estado cuidar de la instrucción.

Entonces Pestalozzi pensó en un método que fuera lazo de unión entre las corrientes democráticas y las más antiguas, conservando el fuego sagrado de la caridad en la enseñanza. Y con todo esto, la revolución francesa restableció la Escuela en toda su ley de derecho propio.

Hay que llegar a que sean patrimonio de todos la segunda enseñanza y la Universidad, terminando con la Escuela de rebaño, gregaria, e instituyendo la personal, de alma viva. La Escuela no es método ni organización; es un hombre. Dondequiera que haya un hombre, habrá una escuela. Ésta desempeña dos funciones: una, social, y otra, profesional. Pero si no hiciese más, no cumpliría su misión. La vida propia debe trascender de la función profesional. ¡Desgraciada la escuela que no viva más que del elemento profesional! Ésa no vive: es cosa muerta. Para saber qué son las Escuelas en un país no hay más que preguntar qué influencia ejerce el maestro. En España se le veja, se le olvida, no se le hace caso.

¿Y nuestros programas? Durante mucho tiempo ha sido sólo el de las tres reglas clásicas, que dicen los ingleses: leer, escribir y contar. A este programa los ministros han añadido otras enseñanzas, que no han tenido otra realidad que la de aparecer en la *Gaceta*.

A estas reglas, al aumento de programa, se ha añadido la enseñanza de la gimnasia, la comida a los escolares. Se abrieron los parques, los jardines, los museos, a los niños. Se agregó el facilitarles vestidos. Hoy se habla de proporcionarles habitación. Pero todo esto no es lo fundamental. Educar es guiar, es capacitar. Es que po-

damos adquirir el poder necesario para juzgar de todas las cosas. Lo que el hombre no puede hacer, como hombre, es dejar de pensar y de sentir. Sentir y pensar. Esto es lo fundamental. Y para eso tenemos que entregarnos a un hombre, a un maestro, que nos haga sentir y pensar, que nos emocione. Aprender para hacer y producir: ésa es función que hemos de pedir a la Escuela y al maestro. Por ello, tanto más valdrá la Escuela cuanto más valga el maestro. Aquel que no sepa conmover, que no pueda llegar al alma de las gentes, no es maestro. Por eso, hay que llegar a una selección. Escogerlos bien, para pagarlos bien.

Como principio esencial, el Estado debe aumentar los maestros. En Copenhague, cuando se trató de mejorar la enseñanza, no se pensó en construir edificios, sí en doblar los maestros. Cuarenta alumnos tenía cada uno, y se redujo este número a 20, que iban por la mañana con un profesor, y otros 20 por la tarde. En el Consejo del condado de Londres se planteó esta discusión entre liberales y conservadores, y a mí me decía uno de los primeros: «Se está tratando de si los niños de Londres van a pensar o no».

Tenemos en España 26.589 maestros, y para que pudiera tener cada uno 50 niños se necesitarían 85.000. Ésta es nuestra situación.

Es necesario que el maestro tenga la libertad de conciencia que ha conquistado el catedrático. Que no esté obligado de modo servil, y para los que lo consentimos, vergonzoso, a enseñar aquello en lo que no cree.

Que se le pague mejor, pues de los maestros actuales hay 596 que perciben un sueldo de 1.650 pesetas; 1.640, que cobran 1.375 pesetas; 6.153, que cobran 1.100; 8.866, con 1.000, y 6.133, con 625 pesetas de sueldo.

Hay que mejorar la inspección. Las escuelas de una provincia no pueden ser inspeccionadas más que cada tres o cuatro años. Básteos saber que en Puerto Rico, hoy, se inspeccionan todas las semanas.

Como política pedagógica, yo aconsejo la de que se envíen los mejores maestros a las Escuelas rurales. Creemos que no hay más que Madrid, Barcelona y las capitales, y hay pueblos tristes, desheredados, a los que hay que llevar alegría y cultura.

Hay que comprar libros, muchos libros. El pueblo quiere leer, como lo prueba que en 1905 se hayan facilitado en la Biblioteca del Museo Pedagógico 23.616 libros, y en 1914, 67.269. Y que el pue-

blo no prefiere novelas, lo demuestra el que en la Biblioteca Popular, recién establecida en los Cuatro Caminos, son los libros de matemáticas los más solicitados.

Esto es lo que tenemos que pedir, cordialmente, pero arrolladoramente. Sólo lo lograremos por la agrupación, por la unión de todos. Pedirlo con la fe del que ha hecho de sus ideas sangre de su cuerpo.

En *La Ilíada* vemos un atisbo pedagógico cuando su tutor dice a Aquiles: «Tu padre me envió para que te enseñe a hacer grandes hechos y a hablar bien.» Hablar es pensar. Los griegos llamaron a la palabra verbo. Goethe reformó ésta diciendo: «Verbo, no: acción.» Ambas cosas son la actividad; con ella lograremos conseguir que se resuelva el problema de la escuela.

El Sr. Cossío fue muy aplaudido al terminar su docta conferencia.

LO QUE SON LAS MISIONES PEDAGÓGICAS[1]

[1] Palabras del presidente del Patronato, leídas en la primera Misión Pedagógica, Ayllón (Segovia), 16 a 23 de diciembre de 1931, y en las Misiones sucesivas a modo de mensaje. Ellas explican de modo sencillo, al alcance de las gentes a quienes se dirigen, la intención de las Misiones y lo que pudiéramos llamar su programa.

Publicadas en la memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, *Septiembre de 1931, diciembre de 1933,* Madrid, 1934, págs. 12-15.

Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pediros nada. Al contrario; venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertiros. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertiros casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y los titiriteros. Nuestro afán sería poder traeros pronto también un teatro, y tenemos esperanza de poder lograrlo[2].

Esta a modo de escuela recreativa es para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, pero principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no han podido volver a ella desde niños, ni tenido ocasión de salir por el mundo a correr tierras, apren-

[2] El Coro y Teatro de las Misiones vienen actuando con regularidad en los pueblos desde el día 15 de junio de 1932.

diendo y gozando, lo cual constituye para ellos una grave injusticia, ya que los mozos y los viejos de las ciudades, por modestos que sean, tienen ocasiones fáciles de seguir aprendiendo toda la vida y también divirtiéndose, porque están en medio de otros hombres que saben más que ellos, porque sólo con oírlos y mirar se aprende, porque todo lo tienen a la mano, porque la instrucción y las diversiones se les entran sin quererlo por ojos y oídos, porque hasta los escaparates de las tiendas se convierten allí en diversión y enseñanza. Y como de esto se hallan privadas las aldeas, la República quiere ahora hacer una prueba, un ensayo, a ver si es posible empezar, al menos, a deshacer semejante injusticia. Para eso, nos envía a hablar con vosotros y ofreceros en estas reuniones, del modo mejor que sepamos, del modo que os sea más grato y que más os divierta, aquello que quisiéramos que vosotros supieseis y que, llegando a vuestra inteligencia y a vuestros corazones, os divirtiera y alegrara más la vida.

Con palabras que quisiéramos fuesen penetrantes y con imágenes y estampas atractivas hemos de ir enseñando por los pueblos cómo es la tierra, cómo son aquellas partes de la tierra donde no hemos estado; cómo es, sobre todo, España, nuestra nación, nuestra Patria: sus montañas, sus llanuras, sus ríos, sus mares, sus grandes ciudades. Cómo han sido los españoles de otros tiempos, cómo vivieron, qué grandes hechos realizaron. Cómo es de verdad, no a la simple vista, lo que llamamos el mundo, el universo, el sol, la luna, las estrellas. Cómo son las piedras, y las plantas, y los animales, y el hombre, y la luz, el aire, el agua, el fuego, la electricidad y más y más todavía; es decir, todo lo que sólo se conoce en general por fuera, todo lo que se utiliza, pero sólo se conoce en apariencia, y todo lo que —como la posibilidad de oír desde aquí la voz de nuestros hermanos de América— nos parece un misterio; todo lo que ha costado a los hombres siglos y siglos el conocer y descubrir por dentro.

También os traeremos las cosas que los hombres han hecho sólo para divertirse y divertir a los demás, o sea las cosas que llamamos bonitas, las cosas bellas, las que sirven tan sólo para darnos gusto, para darnos placer y alegrarnos, para divertirnos. Y así veréis en grandes estampas luminosas, que se llaman proyecciones, los templos y las catedrales antiguas, las estatuas, los cuadros que pintaron los grandes artistas y que se guardan como tesoro de inmenso valor en los Museos. Y aun quisiéramos traer, más tarde,

un pequeño Museo ambulante de copias*, en lienzo y colores, de algunos cuadros célebres, para que estén unos días en cada sitio y vayan luego circulando a otros lugares.

Y oiréis leer hermosos versos, que se escogerán para vosotros, de los más gloriosos poetas castellanos. Escucharéis igualmente bellas canciones y piezas de música de aquellas que el público de las ciudades oye en los teatros y salas de concierto. Claro que no lo tendréis todo de una vez. De entre ello, se irá eligiendo, según el pueblo o las ocasiones, poco a poco. Pero con la mayor frecuencia tendréis dos cosas: una conversación sobre nuestros derechos y deberes como ciudadanos, pues a la República importa que estéis bien enterados de ello, ya que el pueblo, es decir, vosotros, sois el origen de todos los poderes. La otra cosa es lo que más ha de divertiros, el cine, el cine instructivo y el de pura diversión y recreo.

Es posible y hasta probable que con todo ello, y mucho más, aprendáis poca cosa; pero si os divirtieseis algo y la Misión sirviese por lo menos de aguijón y estímulo en alguno de vosotros para despertarle el amor a la lectura, el fin que la República se propone al querer remediar aquella injusticia que antes dijimos, estaría en parte logrado. Porque esto es, lo que principalmente se proponen las Misiones: despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues sólo cuando todo español, no sólo sepa leer —que no es bastante—, sino tenga ansia de leer, de gozar y divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España. Para eso la República ha empezado a repartir por todas partes libros, y por eso también al marcharnos os dejaremos nosotros una pequeña Biblioteca.

Todavía queda lo más necesario para la implantación sólida y el éxito feliz de estas Misiones. Lo triste es que hemos de marcharnos y nadie sabe cuándo podremos volver, pues los pueblos son muchos y las fuerzas con que ahora contamos, limitadas. Y es preciso que esta Escuela ambulante sea casi continua. A ello hay que tender por todos los medios, y en ello se piensa. Para lograrlo no habría mejor manera que la de juntar alrededor de esta obra a los hombres de buena voluntad que en cada provincia, en cada partido, tienen algún saber y además saben divertir a los otros, especialmente a los jóvenes, en quienes siempre florecen los impulsos generosos. Hay que mover sus corazones, para que de vez en cuando den lo que les

* Este Museo ambulante se inauguró el 14 de octubre de 1932 en Barco de Ávila *[N. del E.]*.

sobra y vengan en Misión a la aldea, como ahora nosotros, a enseñar y a divertir, pagando así con su propia persona, que es lo más preciado, la deuda de justicia que con la sociedad han contraído, como privilegiados del saber y de la fortuna, y cumpliendo además de esta suerte la obra evangélica, no sólo de enseñar al que no sabe, dando un poco de lo que ellos disfrutan, sino también la de consolar al triste, es decir, de alegrarlo y divertirlo noblemente, sin temor a competir en esto con el pobre saltimbanqui, a quien hay que admirar y querer cordialmente por esa hermosa función que cumple, las más veces con dolor y tristeza, yendo peregrino por los pueblos más humildes y despertando emociones, suavizando las almas, divirtiendo y alegrando un instante la vida en hombres y mujeres, en niños, en mozos y en viejos.

Títulos conmemorativos del Centenario
de la Junta para Ampliación de Estudios (1907-2007):

12.—*El ideal en la educación. Ensayos pedagógicos,* Luis de Zulueta.
Edición de Victoria Robles Sanjuán.
13.—*La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos,* Ovide Decroly.
Edición de Angelo van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe y Jordi Monés.
14.—*La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós,* Concepción Saiz Otero.
Edición de Carmen Colmenar Orzaes.
15.—*Una escuela soñada. Textos,* María Sánchez Arbós.
Edición de Elvira Ontañón y Víctor M. Juan Borroy.
16.—*La mujer moderna y sus derechos,* Carmen de Burgos.
Edición de Pilar Ballarín.
17.—*La educación funcional,* Édouard Claparède.
Edición de Josep González-Agàpito.
18.—*La educación de la mujer de mañana,* Leonor Serrano de Xandri.
Edición de M.ª Carmen Agulló Díaz.
19.—*El instinto luchador,* Pierre Bovet.
Edición de Juan Manuel Fernández Soria.
21.—*El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos,* Manuel
Edición de Julio Ruiz Berrio.
21.—*El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos,* Manuel Bartolomé Cossío.
Edición de Eugenio Otero Urtaza.